

**Eleiden kierrättäminen aikuisten maahanmuuttajien  
luku- ja kirjoitustaidon oppitunneilla**

Terhi Jurvela  
Tampereen yliopisto  
Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö  
Suomen kielen tutkinto-ohjelma  
Pro gradu -tutkielma  
Syyskuu 2016

JURVELA, TERHI: Eleiden kierrättäminen aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon oppitunneilla

Pro gradu -tutkielma, 75 sivua + liitteet [2 sivua]  
Syyskuu 2016

---

Tässä tutkimuksessa analysoidaan, millaisia funktioita eleillä ja niiden kierrättämisellä on aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon oppitunneilla. Tutkimuksessa pyritään vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Minkälaisessa sekventiaalisessa kontekstissa osapuolet kierrättävät toistensa käyttämiä eleitä?
2. Mitä eleiden kierrättämisellä tehdään?
3. Miten eleet toimivat yhdessä muiden vuorovaikutusresurssien kanssa osana multimodaalista vuorovaikutusta?

Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen käytön ja oppimisen kysymyksiä on tutkittu vasta vähän. Tutkimusta näistä kysymyksistä kuitenkin tarvitaan, koska luku- ja kirjoitustaidottomia maahanmuuttajia on koko ajan enemmän ja heidän koulutustaan on tarpeen kehittää.

Tutkimusta motivoi käsitys kielenoppimisen vuorovaikutuksellisesta luonteesta sekä siitä, että kohderyhmän vuorovaikutuskäyttäytymistä koskeva tieto voi auttaa kehittämään luku- ja kirjoitustaidon koulutukseen tarkoituksenmukaisia pedagogisia toimintamalleja. Tutkimus sijoittuu keskustelunanalyttiseen viitekehykseen, ja tutkimusmenetelmänä on multimodaalinen vuorovaikutusanalyysi. Vuorovaikutusta analysoidaan osallistujalähtöisesti vuoro kerrallaan rakentuvana yhteistoimintana meneillään olevan toiminnan kontekstissa. Keskeistä on yhteisymmärryksen rakentuminen ja se, miten osallistujat osoittavat ymmärryksensä siitä, mitä on tapahtumassa. Vuorovaikutusresurssit, kuten puhe, eleet, objektit ja materiaallinen vuorovaikutusympäristö ymmärretään tutkimuksessa lähtökohtaisesti samanarvoisiksi. Resurssit voivat olla tilanteissa läsnä potentiaalisesti relevantteina samanaikaisesti. Osallistujien toiminta ratkaisee, mitkä resurssit nousevat keskiöön tai painuvat taka-alalle.

Tutkimusaineisto on kuvattu kesällä 2015 aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon oppitunneilla, ja se on laajuudeltaan 165 minuuttia. Aineisto on litteroitu siten, että litteraateista näkyvät osallistujien puhe, sävelkulku, tauot, puhenopeus, äänen voimakkuus, nauru, osallistujien katseen suunta ja eleet, päällekkäisyydet sekä osallistujien kulloinkin relevanteiksi osoittamat vuorovaikutusympäristön materiaaliset resurssit. Analyysi on rajattu esimerkkeihin, joissa osallistujat kierrättävät toistensa käyttämiä osoittavia tai kuvaavia eleitä.

Analyysi osoittaa, että osallistujat kierrättävät eleitä ratkaistessaan tehtävänantojen ymmärtämiseen liittyviä ongelmia, ilmaistessaan ja perustellessaan mielipiteitään sekä kommentoidessaan lukemistoimintaan liittyviä ongelmia. Tuloksissa korostuu materiaallisen ympäristön vaikutus vuorovaikutukseen sekä resurssien tiivis yhteistoiminta. Keskeinen havainto on, että kielelliset valinnat vaikuttavat siihen, miten osapuolet havaitsevat ja jäsentävät muita vuorovaikutuksessa käytettäviä resursseja, ja että muiden resurssien käyttö voi vaikuttaa osapuolten kielelliseen toimintaan.

Avainsanat: eleet, kierrättäminen, multimodaalinen vuorovaikutus, keskustelunanalyysi

# SISÄLLYS

1 JOHDANTO .....	3
2 MENETELMÄ JA AINEISTO .....	7
2.1 Keskusteluanalyysi ja multimodaalinen vuorovaikutusanalyysi .....	7
2.2 Aineisto .....	12
2.3 Aineiston litterointi .....	15
3 MULTIMODAAALINEN VUOROVAIKUTUS .....	18
3.1 Multimodaaliset vuorovaikutusresurssit .....	19
3.1.1 Vuorovaikutusresurssien kierrättäminen .....	20
3.1.2 Eleet .....	22
3.1.3 Objektit ja materiaallinen ympäristö .....	24
3.1.4 Osoittaminen .....	25
3.1.5 Osallistumiskehikko ja toimintakehikko .....	26
3.2 Vuorovaikutuksen multimodaalinen rakentuminen .....	28
4 ELEIDEN KIERRÄTTÄMINEN MERKITYKSISTÄ NEUVOTTELUA JÄSENTÄMÄSSÄ ...	31
4.1 Esimerkki 1: Vielä jäljellä .....	33
4.2 Esimerkki 2: Kuinka monta kerrosta .....	40
4.3 Esimerkki 3: Milloin on juhannus .....	46
4.4 Esimerkki 4: Näkyy .....	50
4.5 Yhteenveto: Eleiden kierrättäminen, materiaallinen ympäristö ja kielellinen toiminta .....	54
5 ELEIDEN KIERRÄTTÄMINEN MIELIPITEIDEN ILMAISUN JA PERUSTELUN SEKÄ LUKEMISTOIMINNAN KOMMENTOINNIN KEINONA .....	56
5.1 Esimerkki 5: Roskat roskikseen .....	56
5.2 Esimerkki 6: Särkänniemeen .....	60
5.3 Yhteenveto: Vähän sanoja, monipuolista ja ongelmattomaa toimintaa .....	64
6 TULOSTEN YHTEENVETO JA POHDINTA .....	65
LÄHTEET .....	71
LIITE 1 PUHEEN LITTEROINNISSA KÄYTETYT MERKIT .....	76
LIITE 2 ELEIDEN LITTEROINNISSA KÄYTETYT MERKIT .....	77

# 1 JOHDANTO

Tutkin pro gradu -työssäni eleiden kierrättämistä aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon oppitunneilla. Tutkimukseni sijoittuu keskustelunanalyttiseen viitekehykseen, ja tutkimusmenetelmänä on multimodaalinen vuorovaikutusanalyysi. Työni tarkoituksena on analysoida, millaisia funktioita eleillä ja niiden kierrättämisellä on aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon oppitunneilla.

Kiinnostuin eleiden ja niiden kierrättämisen roolista kakkoskielisessä<sup>1</sup> vuorovaikutuksessa ollessani sijaisopettajana luku- ja kirjoitustaidon ryhmässä. Eräällä oppitunnilla kiinnitin huomiota siihen, että osa opiskelijoista poimi aktiivisesti käyttöönsä eleen, jonka olin tuonut spontaanisti opetus tilanteeseen. Teimme harjoitusta, jossa opiskelijat harjoittelivat diftongien ääntämistä toistamalla runsaasti diftongeja sisältäviä sanoja ja lauseita antamani mallin mukaan. Kun huomasin, että diftongien ääntäminen tuotti opiskelijoille ilmiselviä vaikeuksia, aloin spontaanisti säestää omaa ääntämystäni käden ja kehon liikkeellä ikään kuin mallintaakseni diftongin liikettä ääntöväylässä. Satuun katsomaan silmiin erästä opiskelijaa samalla, kun hän alkoi toistaa tekemääni liikettä pontevasti ääntämisharjoituksen ohessa. Myös muutama muu opiskelija alkoi toistaa tekemääni liikettä. Ymmärsin, että opiskelijat kokivat kehollisen toimintani jollakin tapaa merkitykselliseksi, ja mielessäni heräsi kysymys siitä, mitä eleillä ja niiden kierrättämisellä on vuorovaikutuksessa mahdollista tehdä.

Luku- ja kirjoitustaidon koulutukseen osallistuvien henkilöiden suomen kielen taito on vasta alkeistasolla, minkä vuoksi on luonnollista olettaa, että kielen lisäksi oppitunneilla hyödynnetään merkitysten ja yhteisymmärryksen rakentamisessa monipuolisesti erilaisia vuorovaikutusresursseja. Perinteisesti kielitaidolle on ihmisten välisessä toiminnassa annettu suuri painoarvo, mutta keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa on osoitettu, että erot osapuolten kielitaidossa eivät tee itse vuorovaikutusta epäsymmetriseksi. Kielellisesti heikommassa asemassa oleva voi hyödyntää toiminnassaan kielen ohella myös muita vuorovaikutusresursseja, kuten eleitä ja osoittamista, ja olla täten aktiivinen vuorovaikutuksen osapuoli. (Seedhouse 2007: 264; Haakana, Laakso & Lindström 2009: 27–28; Eskildsen & Wagner 2015: 268.) On esitetty, että kakkoskielisessä vuorovaikutuksessa 1) nojataan tavallista enemmän maailmantietoon ja multimodaalisiin resursseihin, 2) kielellisesti kyvykkäämmän vuorovaikutusosapuolen rooli korostuu ja 3) vuorovaikutuksessa esiintyy tyypillisesti pitkiä ja monimutkaisia korjausjaksoja silloin, kun vuorovaikutusosapuolten välinen yhteisymmärrys

---

<sup>1</sup> Kakkoskielisellä vuorovaikutuksella tai kakkoskielisillä keskusteluilla tarkoitan tässä tutkimuksessa vuorovaikutustilanteita, joissa on käytettävä kieli on toinen kieli kaikille tai osalle tilanteen osapuolista (ks. Kurhila 2000: 365). Tämän tutkimuksen aineistossa esiintyvät opiskelijat puhuvat suomea toisena kielenään ja ryhmän opettaja äidinkielenään.

uhkaa järkkyy (Haakana, Laakso & Lindström 2009: 26). Vuorovaikutusta tutkittaessa onkin tärkeää pohtia sitä, mikä rooli yhteisymmärryksen rakentumisessa on puhutulla kielellä ja mikä muilla vuorovaikutuksessa käytettävillä resursseilla. Kun tunnustetaan vuorovaikutuksen multimodaalisuus ja vuorovaikutusresurssien lähtökohtainen samanvertaisuus (ks. esim. Mondada 2014a: 138–139), voidaan olettaa, että eleiden kierrättämistä tarkastelemalla saadaan tietoa myös muista tilanteissa toimivista vuorovaikutusresursseista sekä vuorovaikutuksen rakentumisesta ylipäänsä. Tämä puolestaan voi avata uusia näkökulmia myös kieltä koskeviin kysymyksiin ja antaa tietoa siitä, miten luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset maahanmuuttajat käyttävät eri vuorovaikutusresursseja toiminnassaan.

On todettu, että 7 prosenttia Suomeen saapuneista turvapaikanhakijoista ei osaa lukea ja kirjoittaa lainkaan ja 73 prosenttia tarvitsee eriasteista harjoitusta latinalaisella kirjaimistolla lukemisessa ja kirjoittamisessa. Tämä käy ilmi aikuisten maahanmuuttajien kielitaidon arviointikeskus Testipisteen tammi–maaliskuussa 2016 opetus- ja kulttuuriministeriön toimeksiannosta toteuttamasta kartoituksesta, jossa selvitettiin Suomeen saapuneiden turvapaikanhakijoiden työ- ja koulutustaustat sekä suomen kielen tekninen<sup>2</sup> luku- ja kirjoitustaito. Kartoitus suoritettiin vastaanottokeskuksissa ja siihen osallistui 1004 turvapaikanhakijaa 32 maasta. Kartoituksen tavoitteena oli ennakoida tulevaa koulutustarvetta turvapaikanhakijamäärän kasvaessa. Testipisteen raportissa todetaan, että aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutusta tarvitaan tulevaisuudessa huomattavasti enemmän kuin sitä on tähän asti ollut tarjolla. Koska luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen luonteen ja laajuuden tarve vaihtelee, kaikkien koulutusten ei selvityksen mukaan tarvitse olla yhtä pitkiä ja koulutusta voitaisiin myös integroida uusilla tavoilla esimerkiksi ammatilliseen kotoutumiskoulutukseen. (Sandberg & Stordell 2016.)

Suomessa on toisin sanoen kahtalainen tarve kehittää luku- ja kirjoitustaidon koulutusta. Koulutusta tarvitaan määrällisesti lisää, minkä lisäksi sitä tulisi pystyä tarjoamaan eriasteisena erilaisille kohderyhmille. Suomessa on toistaiseksi julkaistu vasta yksi luku- ja kirjoitustaidottomien kielenoppimista käsittelevä väitöskirja, Taina Tammelin-Laineen *Aletaan alusta. Luku ja kirjoitustaidottomat aikuiset uutta kieltä oppimassa*, joka tarkastettiin Jyväskylän yliopistossa vuonna 2015. Aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen oppimista käsittelevä tutkimus on vielä nuorta, ja aikuisten toisen kielen oppimiseen liittyvät teoriat perustuvat pitkälti koulutettujen aikuisten tutkimiseen. (Tammelin-Laine 2014: 14.) Luku- ja kirjoitustaidottomista maahanmuuttajista tarvitaankin lisää tutkimustietoa, jotta koulutusta voidaan kehittää tarkoituksenmukaisesti.

---

<sup>2</sup> Teknisen lukemisen testissä luettiin ääneen 150-sanainen helppo suomenkielinen teksti, joka vaikeutui loppua kohden, ja teknisen kirjoittamisen testissä kirjoitettiin käsin 12 kuultua suomen kielen sanaa. Lukemisen arvioinnissa otettiin huomioon lukemisen nopeus, tarkkuus, kestävyys ja koodausjäljen kuluminen. Kirjoittamisen arvioinnissa otettiin huomioon kirjoittamisen nopeus ja tarkkuus sekä se, kuinka monesti sanat jouduttiin sanelussa toistamaan. (Sandberg & Stordell 2016: 13.)

Tässä tutkimuksessa en pyri ottamaan kantaa luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien kielenoppimisprosessiin vaan tarkastelen luku- ja kirjoitustaidon oppitunneilla tapahtuvaa vuorovaikutusta. Käytän tutkimusmenetelmänä multimodaalista vuorovaikutusanalyysiä, jossa kieltä ei pidetä ensisijaisena vuorovaikutusresurssina muihin resursseihin, kuten eleisiin tai materiaaliin resursseihin, nähden. Kaikki vuorovaikutusresurssit nähdään sen sijaan keskenään samanarvoisiksi ja potentiaalisesti merkittäviksi, ja aineistossa esiintyvää vuorovaikutusta analysoidaan vain sen nojalla, mitä osallistujat itse osoittavat siitä toiminnallaan merkitykselliseksi. Multimodaalinen vuorovaikutusanalyysi sijoittuu keskustelunanalyyttiseen viitekehykseen, ja keskustelunanalyysin periaatteiden mukaisesti tutkimuksen lähtökohtiin kuuluu myös ymmärrys siitä, että merkitykset eivät ole valmiiksi olemassa vaan ne tuotetaan vuorovaikutuksessa osapuolten yhteistyönä. (Kääntä & Haddington 2011: 20–21; Mondada 2014a: 138–139.) Tämä pätee myös kakkoskielisiin keskusteluihin (Wagner & Gardner 2004: 3), jolloin vuorovaikutus on aina kahden tai useamman henkilön kauppaheidän mahdollisista kielitaidollisista eroavaisuuksistaan huolimatta.

Kuten edellä kuvasin, kiinnostukseni tutkittavaa aihetta kohtaan heräsi autenttisessa opetustilanteessa tekemästäni havainnosta, jossa opiskelija poimi tuottamani eleen omaan käyttöönsä. Tässä tutkimuksessa tarkastelen aineistosta niitä tilanteita, joissa osallistujat kierrättävät vuorovaikutuksessa toistensa käyttämiä eleitä tai niiden osia. Oletan, että kuvaamassani aineistossa esiintyy omassa opetustilanteessani havaitsemani kaltaista eleiden kierrättämistä, ja haluan tässä tutkimuksessa selvittää tarkemmin, mitä funktioita eleillä ja niiden kierrättämisellä vuorovaikutuksessa on. Ymmärrän vuorovaikutuksen multimodaaliseksi toiminnaksi, jossa eleet eivät toimi muista vuorovaikutusresursseista irrallaan vaan jossa eri vuorovaikutusresurssit toimivat samanaikaisesti toisiinsa mukautuen ja toisiaan muovaten, ja jossa osapuolet rakentavat merkityksiä ja yhteisymmärrystä sen mukaan, mitä he kulloinkin tulkitsevat merkitykselliseksi toisen osapuolen toiminnasta. Eleiden kierrättämistä analysoimalla voidaan lisätä ymmärrystä siitä, mikä on eri vuorovaikutusresurssien, kuten kehollisuuden ja kielen tai kielen ja vuorovaikutusympäristön suhde toisiinsa.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on antaa lisää tietoa luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien toiminnasta vuorovaikutustilanteissa, joissa puhuttuna kielenä on suomi. Kohderyhmää on tutkittu vasta vähän, ja tutkimus on ajankohtainen kohderyhmälle tarjottavan luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen kehittämistarpeen vuoksi. Tutkimus on relevantti koulutuksen kehittämisen näkökulmasta, sillä kielenoppiminen on luonteeltaan vuorovaikutuksellista, ja ymmärrys kakkoskielisen kohderyhmän vuorovaikutuksesta voi auttaa kehittämään luku- ja kirjoitustaidon koulutukseen tarkoituksenmukaisia pedagogisia toimintamalleja. (Wagner 2015: 75–76; Hellermann & Pekarek Doehler 2010.) Lähestyn aineistoa arjen havaintojeni pohjalta kiinnostavaksi kokemani eleiden kierrättämisen näkökulmasta ja pyrin analyysissäni vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Minkälaisessa sekventiaalisessa kontekstissa osapuolet kierrättävät toistensa käyttämiä eleitä?
2. Mitä eleiden kierrättämisellä tehdään?
3. Miten eleet toimivat yhdessä muiden vuorovaikutusresurssien kanssa osana multimodaalista vuorovaikutusta?

Tutkimukseni rakentuu viidestä pääluvusta. Luvussa kaksi käsittelen tutkimusmenetelmää sekä tutkimusaineistoa: käyn läpi keskustelunanalyysin menetelmällisiä lähtökohtia sekä multimodaalisen vuorovaikutusanalyysin perusperiaatteita, kerron tutkimusaineiston hankinnasta ja taustoista sekä kuvaan aineiston tallentamiseen ja litterointiin käyttämiäni menettelyjä. Luvussa kolme käsittelen tarkemmin tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia: multimodaalisia vuorovaikutusresursseja ja vuorovaikutuksen multimodaalista rakentumista. Aineiston analyysi seuraa luvuissa neljä ja viisi. Luvussa kuusi esitän yhteenvedon ja johtopäätökset analyysin tuloksista sekä pohdin tutkimuksen antia ja mahdollisia jatkotutkimusideoita.

## 2 MENETELMÄ JA AINEISTO

Käytän tutkimusmenetelmänä keskustelunanalyysin periaatteita noudattavaa multimodaalista vuorovaikutusanalyysia. Tutkimusaineistoni olen kuvannut aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon ryhmän oppitunneilla. Tässä luvussa käyn ensin läpi keskustelunanalyysin menetelmällisiä lähtökohtia ja käsitteitä, minkä jälkeen esittelen multimodaalisen vuorovaikutusanalyysin perusperiaatteita. Koska aineistoni on tallennettu luokahuoneessa, kirjoitan lyhyesti myös luokahuonevuorovaikutuksesta siltä osin kuin se on tarkoituksenmukaista tutkimukseni kannalta. Multimodaalisesta vuorovaikutuksesta sekä siinä käytettävistä vuorovaikutusresursseista kirjoitan tarkemmin tutkimuksen luvussa kolme. Tässä luvussa kuvaan lisäksi tutkimusaineistoni taustoja sekä aineiston tallentamiseen ja käsittelyyn käyttämiäni menettelyjä.

### 2.1 Keskustelunanalyysi ja multimodaalinen vuorovaikutusanalyysi

Multimodaalinen vuorovaikutusanalyysi sijoittuu keskustelunanalyyttiseen viitekehykseen, jonka juuret ovat etnometodologiassa. Yksinkertaisimmillaan keskustelunanalyysin tavoitteena on kuvata niitä menettelytapoja ja olettamuksia, joiden nojalla puhujat toimivat ja tulkitsevat toistensa toimintaa. Keskustelunanalyysi lähtee liikkeelle kolmesta perusolettamuksesta: 1) vuorovaikutus on rakenteellisesti järjestynyttä, 2) vuorovaikutusosapuolten toiminta on sekä vuorovaikutuskontekstin muokkaamaa että vuorovaikutuskontekstia uudistavaa ja 3) edellä mainitut seikat huomioon ottaen mitään vuorovaikutuksen yksityiskohtaa ei tule pitää vuorovaikutuksen järjestäytyneisyyden kannalta sattumanvaraisena tai merkityksettömänä. (Heritage 1996: 229–231, 236; Kurhila 2000: 360.)

Keskustelunanalyysin perustavimpana lähtökohtana pidetään oletusta vuorovaikutuksen rakenteellisesta järjestäytyneisyydestä. Ajatellaan, että kaikki vuorovaikutuksen piirteet ilmentävät itsenäisiä ja tunnistettavissa olevia rakenteita, jotka eivät ole millään tavalla riippuvaisia kulloistenkin vuorovaikutusosapuolten yksilöllisistä ominaisuuksista, ja jotka tulevat näkyviksi vuorovaikutukseen osallistuvien henkilöiden toiminnassa. (Heritage 1996: 236.)

Itse vuorot rakentuvat erilaisista vuoron rakenneyksiköistä. Vuoron rakenneyksiköt voidaan tunnistaa ensiksikin kielen rakenteen nojalla: pääsääntöisesti vuoron rakenneyksikön kieliopillisin perustein tunnistettavia muotoja ovat erilaiset lausumat kuten lauseet, lausekkeet tai muut leksikaaliset yksiköt. Toinen yleinen vuoron rakenneyksikön muotoutumiseen vaikuttava tekijä on prosodia. Kolmanneksi vuoron rakenneyksikön voidaan osoittaa muodostavan kontekstissaan tunnistettavan toiminnon, johon osallistujien on mahdollista reagoida. Kokonaisista vuoroista voi usein tunnistaa



useita eri rakenneyksiköitä. Analyysin näkökulmasta keskeistä on, mikä rakenneyksiköissä mahdollistaa vuoron vaihtumisen, mikä tai mitkä niiden pragmaattiset tehtävät vuorovaikutuksessa ovat, miten ne vaikuttavat seuraavan puhujan valikoitumiseen ja minkälaista seuraavaa vuoroa ne ennakoivat. Rakenneyksikköjen rajalla olevia mahdollisia puhujanvaihdoskohtia kutsutaan nimellä siirtymätila. (Schegloff 2007: 3–4, 9; Hakulinen 1997: 38–43.)

Vuorojen ja niiden rakenneyksiköiden on osoitettu olevan myös multimodaalisia. Edellä esitetyn lisäksi on todettu, että vuorojen rakentumista jäsentävät kielen ohessa myös muut vuorovaikutusresurssit, jotka voivat sekä mahdollistaa ja täsmentää kielellisiä resursseja että korvata ne kokonaan (Deppermann 2013b: 117–118). Kehollisilla resursseilla on esimerkiksi mahdollista täydentää kielen näkökulmasta keskeneräisiä vuoron osia kokonaisiksi vuoron rakenneyksiköiksi sekä tuottaa kokonaisuuksia vuoron rakenneyksiköitä, kun keholliseen toimintaan yhdistyy äänteellinen resurssi, joka ei kanna kielellistä merkitystä (Keevallik 2014: 110–111, 113, 117–118; yhteenveto vuorottelun ja vuorojen rakentumisen multimodaalisuudesta ks. myös Mondada 2014a: 140).

Vuorovaikutuksen rakennetta kuvataan keskusteluanalyysissä kolmen perustavan jäsennyksen avulla. Vuorottelujäsennyksellä kuvataan vuoronvaihtoon liittyviä normeja, kuten sitä, kuka kulloinkin puhuu ja toimii ja kuinka pitkään. Sekvenssijäsennyksellä kuvataan vuorojen välisiä yhteyksiä ja jaksottumista, ja korjausjäsennyksellä kuvataan sitä, miten osallistujat toimivat varmistaakseen sen, että he ymmärtävät toista osapuolta. Jäsennykset ovat vuorovaikutuksessa samanaikaisesti läsnä: esimerkiksi puhuttelun sisältävällä kysymyksellä voidaan paitsi jakaa seuraava puheenvuoro halutulle vastaajalle (vuorottelujäsennyys) myös osoittaa, että kysymykseen halutaan vastaus (sekvenssijäsennyys). Korjausjäsennyksestä on kyse esimerkiksi silloin, kun vastaaja kysyy kysyjältä tarkistuskysymyksen ennen kysymykseen vastaamista. (Hakulinen 1997: 16; Tainio 2007: 31.)

Vuorovaikutuksen sekventiaalisuudella tarkoitetaan sitä, että keskustelun jokainen vuoro sekä ennakoii seuraavaa vuoroa että vastaa jollakin tavalla edeltävään vuoroon ja sen asettamiin odotuksiin. Tiiviimmillään kytkös näkyy konventionaalistuneina vieruspareina, joissa edeltävä vuoro eli etujäsen (esimerkiksi tervehdys) vaatii aina tietynlaisen seuraavan vuoron eli jälkijäsenen (vastatervehdyksen). Autenttisessa vuorovaikutuksessa vuorottelu kuitenkin ilmenee usein monimutkaisinakin jaksoina, jotka rakentuvat useammista vuoroista ja joiden sisällä voi olla erityyppisiä välisekvenssejä. (Raevaara 1997: 75–76, 81; Schegloff 2007: 9, 13–14.) Välisekvensseillä pyritään tyypillisesti joko selvittämään ymmärtämiseen liittyviä ongelmia tai keräämään tarvittavaa lisätietoa esimerkiksi silloin, kun tieto on tarpeen välisekvenssin edellä esitettyyn kysymykseen vastaamiseksi. Molemmissa tapauksissa olennaista on, että välisekvenssi ei poista edeltävän vuoron (etujäsenen) synnyttämää odotusta vierusparia päättävästä vuorosta (jälkijäsenestä), vaan välisekvenssillä tähdätään odotuksen-

mukaisen jälkijäsenen tuottamiseen. (Raevaara 1997: 81.) Sekventiaalisuuteen kytkeytyvät sekä vuorovaikutuksen rakenteellinen järjestyminen (vuorojen väliset yhteydet ja jaksottuminen) sekä toiminta, joka on vuorovaikutuksen tavoitteena (esimerkiksi vastauksen tuottaminen kysymykseen) (Schegloff 2007: 1–2).

Korjausjäsennyksellä tarkoitetaan käytänteitä, joiden avulla osallistujat käsittelevät erilaisia vuoron tuottamiseen tai vastaanottamiseen liittyviä ymmärtämisen ongelmia. Korjausjaksoissa huomiota kiinnitetään siihen, miten jokin vuorovaikutuksen kohta osoitetaan ongelmalliseksi ja miten ongelmaa käsitellään. Lähtökohtana ei toisin sanoen pidetä esimerkiksi sitä, että puhujan käyttämä kieli olisi virheellistä, vaan kyse on tapauksista, joissa osapuolet itse osoittavat omalla toiminnallaan jonkin puheen tuottamiseen, kuulemiseen tai ymmärtämiseen liittyvän seikan ongelmalliseksi. Sitä vuoroa, jossa ongelma sijaitsee, kutsutaan ongelmavuoroksi. Korjausjakson aloittajana ja lopettajana voi olla eri henkilö: joko se, joka tuottaa ongelman (itse) tai se, joka vastaanottaa ongelmavuoron (toinen). Korjaamisella voi vuorovaikutuksessa olla eri tehtäviä sen mukaan, missä sekventiaalisessa ja toiminnan kontekstissa se tuotetaan. Korjausaloitteisiin voidaan rinnastaa myös sellaiset vierusparin etujäsenen jälkeen esitetyt kysymykset, joilla pyydetään lisätietoa odotuksenmukaisen jälkijäsenen tuottamiseksi. Näin ollen edellä mainitsemani välisekvenssit voidaan laskea korjaustoiminnaksi. Tiivistettynä voidaan todeta, että keskustelunanalyysin näkökulmasta korjauksesta on kyse silloin, kun osapuolet keskeyttävät meneillään olevan toiminnan (vuoron, sekvenssin tai tekemisen) käsiteläkseen vuorovaikutuksessa esiintyvää ongelmaa, ja jatkavat keskeytynyttä toimintaa sen jälkeen, kun ongelman ratkaiseminen on joko onnistunut tai epäonnistunut. (Sorjonen 1997: 111–113, 116, 133; Schegloff 2007: 106; Schegloff, Koshik, Jacoby & Olsher 2002: 7.)

Institutionaalisissa tilanteissa korjausjäsennyksellä voi olla omia muotojaan. Luokkahuonevuorovaikutuksessa tyypillinen sekvenssi on kolmiosainen opetus sykli, joka on kysymyssekvenssin institutionalisoitunut muoto. Se rakentuu opettajan aloitteesta (kysymyksestä), oppilaan reaktiosta (vastauksesta) ja opettajan palautteesta (esimerkiksi vastauksen oikeellisuuden tai riittävyyden arvioinnista). Käytännössä opetus sykli laajenee usein erilaisilla välisekvensseillä esimerkiksi niin, että oppilas esittää opettajalle tarkistuskysymyksen tai opettaja osoittaa oppilaan antaman vastauksen vääräksi tai riittämättömäksi. On myös mahdollista, että sekvenssin vastausosio kattaa usean vuoron mittaisen position, jonka opiskelijat rakentavat yhdessä, mahdollisesti opettajan avustamina. Vastausten yhdessä rakentamisen on havaittu olevan yleistä etenkin suomi toisena kielenä -luokkahuoneissa ja alkeistason oppitunneilla. Oppilaat voivat myös tuottaa vastauksiin omia arviointejaan ja palautteita, jotka ovat ristiriidassa opettajan palautteen kanssa. (Lehtimaja 2012: 36–37, 104–107, 139–141; Ruuskanen 2007: 93–94, 99–102; Candela 1999: 155–156.)

Kun tarkastellaan luokkahuoneissa ja etenkin kielenopetuksessa tapahtuvaa vuorovaikutusta, tulee huomata, että selittäminen ja ymmärtäminen ovat usein toiminnan keskiössä, ja että ymmärtämisen ongelmat ja niiden selvittäminen liittyvät lähtökohtaisesti kaikkeen luokassa tapahtuvaan toimintaan. Puheen ymmärtämisen tai tuottamisen ongelmat ja niiden korjaaminen eivät toisin sanoen välttämättä edusta poikkeamia vuorovaikutuksen päälinjasta, jolloin aineistosta voi olla vaikea täsmällisesti erotella sitä, mitkä vuorot jäsenyivät sekventiaalisesti korjaustoiminnaksi ja mitkä osaksi muuta toimintaa, kuten tehtävissä esitettyihin kysymyksiin vastaamista. (Schegloff, Koshik, Jacoby & Olsher 2002: 6–8.) Tämä korostuu omassa aineistossani, jossa esiintyvien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opiskelijoiden suomen kielen taito on vasta kehittyvässä.

Aineiston analyysissä vuoron rakenneyksikköjä, vuoroja ja sekvenssejä tarkastellaan sen kautta, mitä niillä pyritään vuorovaikutuksessa tekemään. Keskeistä on se, minkälaisia reaktioita ja tulkintoja osapuolet osoittavat merkityksellisiksi: minkälaista toimintaa vuorovaikutuksessa rakennetaan tai ennakoitaan ja miten vuorovaikutuksessa rakennetaan ja ilmennetään yhteistä ymmärrystä. Yksinkertaisimmilleen tiivistettynä vuorovaikutusanalyysissä pyritään vastaamaan kysymyksiin ”miksi juuri tuo juuri nyt” sekä mitä ”tuolla” pyritään tekemään. (Schegloff 2007: 2–3, 8.)

Sitä mukaa kuin keskusteluanalyysissä on alettu tarkastella myös sellaisia aineistoja, joissa ihmiset toimivat jollakin tapaa erikoistuneessa roolissa, on jouduttu pohtimaan uudestaan sitä, mikä merkitys tutkijan ja aineistossa toimivien ihmisten yhteisellä tiedolla on keskusteluanalyysin kannalta. On kysytty, pystyykö tutkija ymmärtämään vuorovaikutusosapuolten toimintaa, jos hän ei ole asiantuntija siinä, mitä tilanteessa tapahtuu (esimerkiksi erikoisalojen ammattikeskustelut). Yhteisen tiedon merkitystä on jouduttu pohtimaan myös silloin, kun tarkastelun kohteeksi on otettu kakkoskielisiä aineistoja eli aineistoja, joissa osapuolet tulevat keskenään erilaisista kieli- ja kulttuuritaustoista eivätkä hallitse keskustelussa käytettävää kieltä yhtä hyvin. (Heritage 1996: 234–235; Kurhila 2000: 365–366.)

Sekä erikoisaloihin liittyvät että kakkoskieliset keskustelut ovat kuitenkin arkipäivää kaikkialla maailmassa, joten niitä on myös voitava analysoida todellisina vuorovaikutustilanteina. Osallistujien taustojen tunteminen voi toki helpottaa analyysin tekemistä, mutta pääperiaatteena voidaan pitää sitä, että mikäli keskustelu on ylipäättään mahdollista itse keskusteluosapuolille, se on myös tutkijan analysoitavissa (Kurhila 2000: 268). On mahdollista, että kakkoskielisissä keskusteluissa on piirteitä, jotka poikkeavat vastaavanlaisista yksikielisistä keskusteluista, mutta niiden tutkiminen on yhtä kaikki mahdollista ja ennen kaikkea tarpeellista – kuten tässäkin tutkimuksessa, jossa kohderyhmänä on toistaiseksi vasta hyvin vähän tutkittu kielenkäyttäjien joukko. Lisäksi voidaan kysyä, missä ylipäättään menee tutkijalta ja osallistujilta edellytetyn yhteisen tiedon raja: minkä kaiken (ikä, kansalli-

suus, äidinkieli jne.) tulisi olla yhteistä, jotta jokin tietty aineisto voitaisiin hyväksyä tutkijan tarkasteltavaksi (Heritage 1996: 234–235; Kurhila 2000: 357–368; Kurhila 2006: 5.) Käytännössä kakkoskielisiä aineistoja tarkastellaankin keskustelunanalyysin piirissä yhä enenevässä määrin, ja keskustelunanalyttisen tutkimuksen kielellinen ja kulttuurinen kirjo kasvaa jatkuvasti (Seedhouse 2007: 264).

Perinteisen keskustelunanalyysin tavoin multimodaalisessa vuorovaikutusanalyysissa keskeistä on aineiston sekventiaalinen analyysi, jossa vuorovaikutusta tarkastellaan osallistujalähtöisesti vuoro kerrallaan rakentuvana yhteistoimintana meneillään olevan toiminnan kontekstissa. Keskeistä on yhteisymmärryksen rakentuminen: se, miten osallistujat yhdessä rakentavat sosiaalista toimintaa ja miten he osoittavat ymmärryksensä siitä, mitä on tapahtumassa. Multimodaalisessa vuorovaikutusanalyysissa puheella ei katsota olevan ensisijaista erityisasemaa yhteisymmärrykseen vaikuttavien merkitysten luomisessa ja tulkinnassa, vaan osallistujien ymmärretään hyödyntävän toiminnassaan monipuolisesti erilaisia resursseja. Analyysissa tarkastellaan, miten osapuolet hyödyntävät vuorovaikutuksessa erilaisia kielellisiä, äänellisiä, kehollisia, materiaalisia tai muuten havainnollisia resursseja. (Ks. edellinen luku sekä Sorjonen 1997: 112; Kääntä & Haddington 2011: 20–22.) Analyysin kannalta on tärkeää, ettei eri resursseja käsitellä korostuneesti erillisinä vaan otetaan huomioon se, miten ne toimivat yhdessä ja suhteessa toimiinsa. Keskeistä on myös se, ettei resursseja lähestytäkään ennakko-oletusten pohjalta vaan vuorovaikutusta tarkastellaan keskustelunanalyysin menetelmällisten periaatteiden mukaisesti, osallistujalähtöisesti meneillään olevan toiminnan kontekstissa (Deppermann 2013a: 2).

Multimodaalisessa vuorovaikutusanalyysissa korostuu ajatus siitä, että myös materiaallinen ympäristö on olennainen merkitysten rakentumisessa. Vuorovaikutuksessa hyödynnetään koko ympäröivää tilallista ja materiaalista ympäristöä, kuten ympäristössä olevia esineitä ja asioita, niistä puhumista, niiden osoittamista, niiden katsomista tai niiden käsittelemistä. Osallistujat voivat käyttää eri vuorovaikutusresursseja eri tehtävissä tai hyödyntää useita resursseja yhtä aikaa samassa toiminnossa. Vuorovaikutuksen multimodaalinen konteksti elää jatkuvasti, sillä resurssien väliset yhteydet ja merkitys vuorovaikutustilanteessa vaihtelevat jatkuvasti tilanteen sekä osallistujien toiminnan, fokuksitumisen ja roolien muutosten mukaan. Samassa vuorovaikutusympäristössä voi lisäksi olla samanaikaisesti läsnä useita resursseja, mutta ne kaikki eivät välttämättä ole yhtä aikaa merkityksellisiä. Vuorovaikutuksessa tilanne kuitenkin elää jatkuvasti, jolloin myös läsnä olevien resurssien merkitys sarvo voi muuttua. (Kääntä & Haddington 2011: 22–23, 34.)

Multimodaalisessa tarkastelussa joudutaan luopumaan myös keskustelunanalyysin perinteisestä, vain puhutulle kielelle perustuvasta puhuja–kuulija-mallista, sillä on selvää, että vuorojen ra-

kentumiseen vaikuttaa puheen lisäksi kaikki muu osallistujien toiminta. Analyysissa tuleekin tarkastella sitä, miten osapuolten multimodaalinen toiminta rakentaa vuorovaikutuksesta juuri sellaista kuin se on. Aineistosta on otettava huomioon kaikki multimodaalisen toiminnan yksityiskohdat, joilla voidaan aineiston kuvauksen nojalla osoittaa olevan merkitystä vuorovaikutuksen rakentumisen kannalta. (Deppermann 2013a: 3.) Multimodaalisia vuorovaikutusresursseja ja multimodaalisen vuorovaikutuksen rakentumista käsittelem tarkemmin tämän tutkimuksen luvussa kolme.

Mitä tarkemmin ja yksityiskohtaisemmin tutkittavat tilanteet on tallennettu videomuotoon, sitä enemmän aineistosta on havaittavissa hienojakoista multimodaalista toimintaa. Mitä erikoistuneempiin resursseihin (kuten erikoistarkoituksiin käytettäviin laitteisiin, välineisiin tai havaintomateriaaleihin) vuorovaikutuksessa viitataan, sitä enemmän tutkija tarvitsee taustatietoa voidakseen ymmärtää, mitä vuorovaikutuksessa tapahtuu. Videoaineistojen multimodaalinen analyysi on kuitenkin täysin mahdollista samoilla perusteilla kuin minkä tahansa muiden aineistojen analyysi: koska vuorovaikutus on mahdollista osallistujille, se on myös tutkijan analysoitavissa. Lisäksi videoaineistojen keskustelunanalyttinen tutkimus antaa tietoa vuorovaikutuksen järjestäytyneisyydestä tavalla, joka ei olisi mahdollista pelkkien ääninauhojen tutkimuksen avulla. (Deppermann 2013a: 4.) Vuorovaikutusympäristön ei myöskään tarvitse olla ammatillisesti tai muulla tavoin korostuneen erikoistunut, jotta osapuolet hyödyntäisivät sitä vuorovaikutuksessa. Elämme ja toimimme alati erilaisissa materiaalisissa tiloissa ja ympäristöissä, joissa tapahtuvasta vuorovaikutuksesta voidaan saada kattavaa tietoa ainoastaan videoitujen aineistojen multimodaalisella vuorovaikutusanalyysillä.

## 2.2 Aineisto

Keskustelunanalyysissa käytetään luonnollisista vuorovaikutustilanteista ääni- tai videonauhalle kerättyjä aineistoja, jolloin tarkastelun kohteena oleviin todellisiin tilanteisiin voidaan palata yhä uudeleen kaikkine yksityiskohtineen ja erityispiirteineen. Muut tutkimusmenetelmät eivät tätä mahdollista: muun muassa haastateltavien kuvaukset, havainnoitaessa tehdyt muistiinpanot sekä kokeellisesti toteutetut tai intuitiivisesti keksityt asetelmat eivät esitä vuorovaikutusta yhtä monisyisenä ja vivahteikkaana kuin se on luonnollisissa tilanteissa. Koska etukäteen on mahdotonta tietää, mikä vuorovaikutuksessa osoittautuu merkityksellisesti, on olennaisen tärkeää, että alkuperäistä tilannetta voi analyysissa tarkastella toistuvasti sellaisena kuin se on. (Heritage 1996: 236; Kurhila 2000: 360–361.) Menetelmä on myös tutkimuseettisesti läpinäkyvä, sillä nauhoitetun aineiston ansiosta ulkopuolisten on mahdollista arvioida aineistosta tehtyjä litteraatteja sekä analyysieja (joskin käytännössä kolmansien osapuolien pääsyä aineistoon rajoittavat tutkimusluvissa määritellyt ehdot).

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon ryhmässä kesällä 2015 kahtena peräkkäisenä päivänä kuvatuista oppitunneista, joista toinen on pituudeltaan 90 minuuttia ja toinen 75 minuuttia. Aikuisten luku- ja kirjoitustaidon koulutus on työvoimapolitiittista koulutusta, jonka opiskelijat ovat TE-toimiston asiakkaita ja saavat opiskeluunsa kotoutumistukea. Koulutukseen ei ole pääsykokeita, vaan opiskelijat ohjataan koulutukseen TE-toimiston jonnosta.

Opetushallituksen Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteissa 2012 annettujen määritelmien mukaan luku- ja kirjoitustaidon koulutusta tarjotaan primaarilukutaidottomille sekä sekundaari- ja semilukutaitoisille maahanmuuttajille, joilla ei ole ollut kotimaassaan mahdollisuutta saada riittävästi koulutusta, jotta he voisivat selviytyä tietoyhteiskunnan opiskelulle asettamista vaatimuksista (OPH 2012: 10). Primaarilukutaidottomalla tarkoitetaan henkilöä, joka ei osaa lukea tai kirjoittaa millään kielellä ja jolla ei tavallisesti ole koulustausta. Primaarilukutaidoton voi tulla joko kirjallisesta kulttuurista tai suullisen tiedon jakamisen kulttuurista, jossa ei ole kirjoitettua kieltä tai jonka kirjoitettu kieli on vasta hiljattain muodostunut. Sekundaarilukutaitoinen henkilö osaa lukea ja kirjoittaa jollakin muulla kuin latinalaisella kirjaimistolla. Sekundaarilukutaitoisten koulutustausta voi vaihdella, ja heidän luku- ja kirjoitustaitonsa taso voi vaihdella merkittävästi. Semilukutaitoisella henkilöllä on jonkin verran kirjallisia taitoja latinalaisella kirjaimistolla. Semilukutaitoinen on mahdollisesti käynyt koulua muutaman vuoden tai oppinut luku- ja kirjoitustaitoa muulla tavoin joko kotimaassaan tai sen ulkopuolella, mutta hänen opiskeluvalmiutensa ovat kuitenkin tietoyhteiskunnan vaatimusten näkökulmasta puutteelliset. Luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa otetaan huomioon, että opiskelijoiden kielitaitoprofiili voi olla hyvinkin epätasainen: eri syistä johtuen opiskelijoiden suullinen kielitaito sekä luku- ja kirjoitustaito voivat olla hyvin eri tasoilla. (OPH 2012: 10, 12–13; Tammelin-Laine 2014: 13.)

Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen tavoitteena on, että opiskelija oppii suulliset ja kirjalliset perustaidot suomen tai ruotsin kielessä. Koulutuksen alussa opiskelijoille tehdään lähtötason arviointi, jonka perusteella heille laaditaan henkilökohtainen opiskelusuunnitelma. Koulutuksen kesto määräytyy opiskelusuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden mukaan niin, että koulutuksen kesto on opiskelijan tarpeiden mukaan keskimäärin 160–200 päivää. (OPH 2012: 8, 10.)

Aineiston kuvauspäivät sijoittuivat aivan kurssin loppupuolelle: ryhmä oli opiskellut yhdessä jo useamman kuukauden ajan, ja kurssia oli jäljellä enää viikko. Ensimmäisenä kuvauspäivänä paikalla oli opettajan lisäksi kuusi opiskelijaa (kolme naista ja kolme miestä), toisena päivänä viisi opiskelijaa (kolme naista ja kaksi miestä). Valtaosa aineiston vuorovaikutustilanteista syntyy kahdenvälisissä paritöissä, joihin opettaja saattaa osallistua kolmantena osapuolena, mutta mukana on myös

tilanteita, joissa on mukana useampi vuorovaikutusosapuoli joko niin, että keskustelua käydään yli ryhmärajojen tai koko luokan kesken. Toisena kuvauspäivänä opiskelijat toimivat kahden ja kolmen hengen ryhmissä. Ryhmään kuului yhdeksän opiskelijaa, joista kolme ei halunnut osallistua kuvauksiin. Kuvauspäivinä kyseiset kolme opiskelijaa siirtyivät opiskelemaan toiseen ryhmään. Oppilaitoksessa, jossa aineisto on kuvattu, luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen tyypillinen ryhmäkoko on noin kymmenen henkeä.

Aineistossa esiintyvän ryhmän opettajan mukaan suurin osa opiskelijoista on suorittanut kotimaassaan peruskoulun tai alakoulun, mutta ryhmässä oli myös kurssin primaarilukutaidottomana aloittanut opiskelija sekä opiskelijoita, jotka ovat hankkineet kotimaassaan vain luku- ja kirjoitustaidon ilman muuta koulutusta. Viimeksi mainittujen opiskelijoiden luku- ja kirjoitustaidon tasosta ei ole tietoa. Kurssilaisten maassaoloaika vaihtelee. Osa kurssilaista oli tullut Suomeen jo vuonna 2013, mutta valtaosa opiskelijoista oli ollut Suomessa korkeintaan pari kuukautta ennen kurssin alkua. Osa opiskelijoista osa oli opettajan mukaan kurssin alkaessa osannut joitakin suomenkielisiä perusfraaseja ja hieman suomenkielistä sanastoa. Joillakin opiskelijoilla oli suomalaisia ystäviä tai puoliso, jonka kanssa he oppivat kieltä kurssin ulkopuolella.

Ryhmän opettajan äidinkieli on suomi. Kuvauksiin osallistuneiden opiskelijoiden äidinkielet ovat thai (kaksi puhujaa), kiina, somali, persia ja dari. Kakkoskielisten puhujien äidinkieli tai koulutustausta eivät ole tutkimuksessani aineiston keruuseen vaikuttava tekijöitä, sillä ne eivät vaikuttaneet millään tavalla tutkimukseni kysymyksenasetteluun.

Aineistossa käytävät keskustelut perustuvat pääosin oppitunnilla suoritettaviin tehtäviin. Kakkoskielisiä aineistoja tutkivan keskusteluanalyysin piirissä on esitetty kritiikkiä sellaisia aineistoja kohtaan, jotka on kerätty keinotekoisissa koeasetelmissa esimerkiksi kuvaamalla tilanteita, joissa tutkimuskohteet pelaavat pelejä tai suorittavat piirustustehtäviä (ks. esim. Wagner & Gardner 2004: 1). Kuvaamillani tunneilla suoritettavat tehtävät eroavat kuitenkin olennaisesti järjestetyistä koeasetelmista siinä, että luokkahuone on luonnollinen tosielämän vuorovaikutusympäristö, eikä siellä tapahtuva toiminta perustu tutkijan ennalta suunnittelemaan koeasetelmaan.

Aineistoa hankkiessani otin ensin yhteyttä oppilaitoksen koulutuspäällikköön ja tämän jälkeen ryhmän opettajaan, joka hankki opiskelijoilta alustavan suullisen suostumuksen kuvauksiin. Kävin esittäytymässä ryhmälle kahta päivää ennen varsinaisia kuvauksia, jolloin opiskelijoilla oli mahdollisuus esittää lisäkysymyksiä itse tutkimuksesta ja kuvauskäytännöistä. Olen hankkinut kaikilta osallistujilta kirjallisen tutkimusluvan. Tutkimusluvat käännetettiin opiskelijoiden omille äidinkielille, jotta voitiin varmistaa, että kaikki ymmärtävät, mihin tutkimukseen he osallistuvat ja miten tutkimus

aineistoa käytetään. Osallistujien nimet ja muut tunnistamisen mahdollistavat tiedot on muutettu tässä tutkimuksessa esitettävästä aineistossa ja sen käsittelyssä niin, ettei heidän tunnistamisensa ole mahdollista.

Aineisto on kuvattu kahdella kameralla. Sijoitin toisen kameran luokan etu- ja toisen takaosaan, jotta sekä opettajan että opiskelijoiden eleet, katseet ja puhe tallentuisivat nauhalle mahdollisimman hyvin ja luokkatilasta tulisi näkyviin mahdollisimman suuri osa. Seurasin kuvattavia tunteja luokkatilassa. Havaitsemani mukaan luokassa ei kiinnitetty erityistä huomiota niin kameroihin kuin omaan läsnäoloonikaan ja osallistujien vuorovaikutus oli luontevaa. Kurssin loppuvaiheessa opiskelijat ja opettaja tunsivat toisensa hyvin, tunnelma luokassa oli välitön ja minuun suhtauduttiin avoimesti ja ystävällisesti.

## 2.3 Aineiston litterointi

Litterointi on keskeinen ja merkittävä osa keskustelunanalyttisen aineiston käsittelyä. Litteroinnissa on huomioitava kaikki aineistossa esiintyvän vuorovaikutuksen piirteet ja pyrittävä kuvaamaan ne mahdollisimman tarkasti, sillä menetelmän nojalla mitään niistä ei tule olettaa ennalta merkitykselliseksi. (Seppänen 1997a: 18–20.) Multimodaalisen vuorovaikutuksen näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että litteraattiin on merkittävä puheen, prosodian, taukojen, puhenopeuden ja naurun ohella myös eleet, katseet ja muu kehollinen toiminta sekä osallistujien orientoituminen ympäristöönsä ja siinä oleviin materiaallisiin objekteihin (Mondada 2013: 585).

Videoaineistojen litterointiin ei ole toistaiseksi olemassa vakiintunutta merkintätapaa ja luokkatilanteiden kaltaisten, useita osapuolia käsittävien vuorovaikutustilanteiden kaikenkattava litterointi on tutkimuksen raportoinnin näkökulmasta vähintään epäkäytännöllistä. Onkin yleisesti tunnustettua ja hyväksyttyä, että litteraatit ovat väistämättä valikoivia. Mielivaltaista litterointi ei kuitenkaan saa olla, vaan litteroinnin tulee osoittaa se, mitä vuorovaikutusosapuolet nostavat toiminnassaan merkitykselliseksi vuorovaikutuksen rakentumisen kannalta. Litterointiin vaikuttavat lisäksi tutkimuskysymykset ja tutkijan analyttiset intressit, joita tutkijan on kuitenkin oltava valmis muokkaamaan sen mukaan, mikä osoittautuu aineiston nojalla relevantiksi. Tärkeintä on tuoda esiin se, mikä on olennaista aineiston analyysin kannalta. (Deppermann 2013a: 3.)

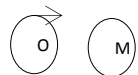
Litteroin aineistosta aluksi kaikki vuorovaikutustilanteet, joissa yksi tai useampi osapuoli käytti toiminnassaan eleitä tai viittasi vuorovaikutusympäristössä läsnä oleviin resursseihin osoittamalla, katseella tai muulla kehollisella toiminnalla. Eleillä tarkoitan tässä tutkimuksessa pääasiassa käsillä tai kehon muilla osilla, kuten päällä tai keholla laajemmin, tuotettuja liikkeitä. Näitä tilanteita löytyi



aineistosta 125. Tämän jälkeen poimin varsinaisen analyysin kohteeksi tilanteet, joissa vuorovaikutusapuoleet kierrättävät toistensa käyttämiä osoittavia tai kuvaavia eleitä (osoittavista ja kuvaavista eleistä tarkemmin luvussa 3.1.4). Näitä tilanteita oli kaikkiaan kuusitoista. Aineiston analyysi löytyy luvuista neljä ja viisi, joissa käsittelen tarkemmin kuutta esimerkkiä.

Aineisto on litteroitu kolmelle riville siten, että keskimmaisella rivillä näkyy litteroitu puhe, jonka tauot, päällekkäisyydet, puhenopeus, nauru ja muut ominaisuudet on merkitty teoksessa *Keskustelunanalyysin perusteet* (Seppänen 1997a: 22) käytetyn merkistön pohjalta. Käyttämäni merkistö löytyy tämän tutkimuksen liitteestä 1. Litteraattien ylimmälle riville on merkitty keskustelijoiden katseen suunta ja kohde Federico Rossanon kehittämää mallia mukaillen (Rossano 2012: 49–51, 339–342). Yläriville on tarpeen tullen lisätty sanallisia tarkennuksia. Ylärivin litteroinnissa käytetty merkistö selityksineen löytyy tämän tutkimuksen liitteestä 2, minkä lisäksi annan tässä luvussa litteraateista käyttöesimerkkejä. Alimmalle riville on kuvattu sanallisesti keskustelijoiden käyttämät eleet sekä mahdollisesti katseen kohdistamiseen tai liikkeeseen liittyviä seikkoja, mikäli niiden merkitseminen sanallisesti alariville palvelee litteraatin luettavuutta. Eleet ja katseet sekä niiden ajankohta on kohdistettu litteroituun puheeseen haka- tai nuolimerkinnällä sekä yläindekseillä tai tähtimerkinnällä silloin, kun litteraatin luettavuuden parantamiseksi on tarpeen erottaa toisistaan useita eri toimintoja.

### Litteraattiesimerkki (a): Mei



*Mei katsoo välillä käsiään, välillä käsien välistä eteenpäin.*

05 M: [1tuuli. pitk- (.) [2pitkä tuuli (.) [3iso tuuli.]

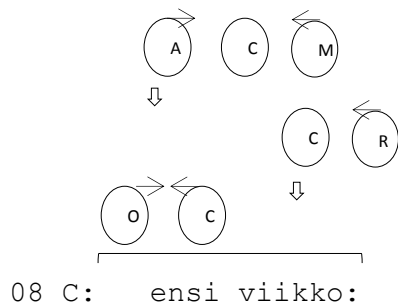
M: [1nostaa oikean käden ylös ja alas.

[2nostaa molemmat kädet ylös ja avaa ne sivuilta alas,

[3nostaa käsiä ylös ja alas kaksi kertaa.

Esimerkissä (a) ylimmälle riville on merkitty opettajan (O) Meihin (M) suuntautuva katse sekä avattu sanallisesti Mein katseen suuntaa. Ylärivin vaakatasossa olevalla viivamerkinnällä on merkitty katseiden kesto suhteessa muihin vuorossa käytettäviin resursseihin. Alariville on kuvattu Mein tekemät eleet, jotka on kohdistettu Mein puheeseen hakamerkinnöillä ja yläindekseillä.

### Litteraattiesimerkki (b): Chon



Esimerkissä (b) ylimmälle riville on merkitty osallistujien katseet suhteessa muihin vuorossa käytettäviin resursseihin. Vaakatasossa kulkeva viivamerkintä osoittaa, että katsekontakti opettajan (O) ja Chonin (C) välille syntyy hetkeä ennen kuin Chon alkaa puhua. Ensimmäinen nuolimerkintä osoittaa hetken, jolloin Araya (A) ja Mei (M) kääntävät katseensa Choniin ja toinen nuolimerkintä osoittaa hetken, jolloin Rahim (R) kääntää katseensa Choniin.

Eleet ja katseet on merkitty litteraatteihin sen mukaan, ketkä osallistujat kulloinkin omalla toiminnallaan osoittavat ymmärrystä tai ymmärtämisen ongelmia kyseisessäkin vuorovaikutustilanteen vaiheessa. Kaikki edellä kuvatuista peruseräpäätteistä poikkeavat merkinnät on tehty litteraatin luettavuuden parantamiseksi ja pyritty merkitsemään litteraattiin mahdollisimman yksiselitteisesti.

### 3 MULTIMODAALINEN VUOROVAIKUTUS

Tutkimukseni sijoittuu keskustelunanalyyttiseen viitekehykseen. Sen keskeinen teoreettinen lähtökohta on keskustelun ymmärtäminen yhteistoiminnaksi, jossa merkityksiä ja ymmärrystä rakennetaan vuorovaikutusosapuolten yhteistyönä. Tarkastelen työssäni tilanteita, joissa osapuolet kierrättävät toistensa käyttämiä kuvaavia ja osoittavia eleitä, mikä on vaikuttanut käyttämäni tutkimusmenetelmän valintaan. Jotta vuorovaikutusresurssien kierrättämistä koskevien havaintojen tarkastelu ja analysointi olisi mahdollista, olen tallentanut tutkimani aineiston videokameralla. Tässä luvussa käsitteelen multimodaalisten vuorovaikutusresurssien kierrättämistä sekä itse vuorovaikutusresursseja, osallistumiskehikon käsitettä ja vuorovaikutuksen multimodaalista rakentumista.

Keskustelunanalyysin piirissä tutkitaan yhä enenevässä määrin videoituja aineistoja sekä sitä, mikä rooli kehollisella toiminnalla ja materiaalisilla resursseilla on vuorovaikutuksessa. Tutkimuksen avulla saadaan jatkuvasti uutta tietoa siitä, miten erilaiset visuaaliset, auditiiviset ja kinesteettiset resurssit sekä tilat yhdessä niissä olevien objektien kanssa toimivat vuorovaikutuksessa. (Nevile, Haddington, Heineman & Rauniomaa 2014: 10; Deppermann 2013a: 1–2, 5.) Tässä tutkimuksessa ymmärrän vuorovaikutuksen rakentuvan niin, että erilaiset vuorovaikutusresurssit voivat esiintyä vuorovaikutustilanteissa potentiaalisesti relevantteina samanaikaisesti, samojen tai eri osallistujien tuottamina tai relevanteiksi osoittamina, moninaisessa suhteessa toisiinsa ja tosiaan muovaten niin, että yhden esiintyminen voi vaikuttaa toisen tulkintaan tai tuottamiseen sekä siihen, minkä seikan vuorovaikutusosapuolet nostavat toiminnassaan keskiöön tai painavat taka-alalle (ks. esim. Streeck, Goodwin & LeBaron 2011: 2, 9). Samalla ymmärrän, että vuorovaikutus etenee jatkuvasti ajassa niin, että vuorovaikutusosapuolet sekä reagoivat aiemmin tuotettuun toimintaan että tuottavat omaa toimintaansa, joka rakentaa taas uutta kontekstia tulevalle toiminnalle. Tämä liittyy vuorovaikutuksen sekventiaalisuuteen, jota käsittelin edellä luvussa 2.1, sekä siihen, miten vuorovaikutusosapuolet rakentavat yhteistä ymmärrystä käsiteltävänä olevasta asiasta.

Yhteisen ymmärryksen rakentuminen on havaittavissa siinä, miten osapuolet keskustelussaan etenevät: heidän on omissa vuoroissaan tavalla tai toisella ilmaistava, että he joko ovat tai eivät ole ymmärtäneet toisen osapuolen toimintaa. (Mondada 2011: 543; ks. myös Moerman & Sacks 1988: 185.) Toisin sanoen vuorovaikutuksen analyysissa tulee tarkastella kaikkia osallistujien relevanteiksi osoittamia seikkoja suhteessa toisiinsa meneillään olevan toiminnan kontekstissa, mikä on koko tämän tutkimuksen läpikäyvä periaate.

### 3.1 Multimodaaliset vuorovaikutusresurssit

Kuten edellä totesin, aineistossa esiintyvää vuorovaikutusta tarkasteltaessa tulee ottaa huomioon, että erilaiset vuorovaikutusresurssit voivat esiintyä vuorovaikutustilanteissa samanaikaisesti potentiaalisesti relevantteina. Tähän liittyy paitsi se, mitä kaikkea voi tapahtua yhtä aikaa myös se, mikä mahdollistaa toimintojen samanaikaisuuden. Analyysissa huomion kohteeksi nousee se, miten osallistujat havaitsevat ja käsittelevät toistensa toimintaa ja mitä vuorovaikutusympäristössä läsnä olevia resursseja he käyttävät omassa toiminnassaan. (Streeck, Goodwin & LeBaron 2011: 8–9.) Siinä, missä esimerkiksi pragmatiikassa on keskitytty tarkastelemaan sanoista rakentuvaa kieltä vuorovaikutuksen ensisijaisena resurssina ja totuttu ajattelemaan muita vuorovaikutuksessa käytettäviä resursseja puheeseen nähden toissijaisena taustana tai täydennyksenä, keskusteluanalyysissa ja tässä tutkimuksessa puhuttu kieli ja muut ymmärryksen rakentamiseen vuorovaikutuksessa käytettävät resurssit nähdään keskenään samanveroisina ja samalla tavalla potentiaalisesti merkityksellisinä. Kustelunalyysin piirissä puhutaankin vuorovaikutuksen *multimodaalisuudesta* samoin kuin ymmärrän sen myös tässä tutkimuksessa: Vuorovaikutusresurssit ovat lähtökohtaisesti moninaisia, eikä niiden välillä vallitse mitään ennalta asetettua arvojärjestystä. Tämä johtuu siitä, että spontaanissa vuorovaikutuksessa eri resursseja hyödynnetään valikoiden ja sen mukaan, mikä kulloinkin katsotaan merkitykselliseksi meneillään olevan toiminnan kannalta. Tämän ansiosta erilaisia vuorovaikutusresursseja, kuten kieltä, äänenkäyttöä, katsetta, eleitä, osoittamista, kehollista toimintaa, objekteja ja materiaalista ympäristöä, voidaan tarkastella keskenään samanveroisina myös vuorovaikutusaineistojen analyysissa. (Goodwin 2000a: 1490; Mondada 2014a: 138–139.)

Koska ymmärrän kaikki vuorovaikutuksessa käytettävät resurssit lähtökohtaisesti samanarvoisiksi, en käytä tässä tutkimuksessa toisaalla usein käytettyjä käsitteitä verbaalinen ja nonverbaalinen tai kielellinen ja ei-kielellinen. Ongelmalliseksi tämän kaltaisten käsitteiden käytön tekisi se, että puhumalla nonverbaalisesta tai ei-kielellisestä kehollinen toiminta tai materiaaliset resurssit määritettäisiin kielellisen toiminnan kautta, jolloin kielellinen nostettaisiin implisiittisesti ensisijaiseksi muihin vuorovaikutusresursseihin nähden. Tässä tutkimuksessa pyrin viittaamaan asioihin niistä itsestään nousevilla määritteillä ja viittaaan puhuttuun kieleen esimerkiksi puheena tai kielellisinä resursseina, eleisiin, osoittamiseen tai muuhun kehon käyttöön eleinä, osoittamisena, kehollisena toimintana tai kehollisina resursseina sekä objekteihin esineinä, materiaalisina resursseina tai konkreettisina tai hahmoteltuina objekteina riippuen kulloinkin tarkasteltavana olevasta tilanteesta. (ks. esim. Mondada 2014a: 139.)

Tässä tutkimuksessa ymmärrän vuorovaikutusresurssiksi myös seikat, jotka eivät ole suoraan kuvattavissa totutuilla ja vakiintuneilla käsitteillä, mikäli vuorovaikutusosapuolet osoittavat ne toiminnallaan vuorovaikutuksen kannalta merkityksellisiksi. Kaiken kaikkiaan katson, että resurssien merkitys vuorovaikutuksessa määräytyy aina tilanteisesti suhteessa vuorovaikutuksen sekventiaaliin jäsennyksen ja meneillään olevaan toimintaan. Kukin resurssi muokkaa esiintymishetkenään relevantiksi osoitetun kontekstinsa tulkintaa, minkä lisäksi tilanteisesti sovellettu resurssi voi improvisoidun käytön myötä rakentua uudennlaisia merkityksiä kantavaksi muodoksi, jota osapuolet voivat hyödyntää jatkossa. Multimodaalisessa vuorovaikutuksessa resurssit toimivat joustavasti ja muokautuvat ja muovautuvat alati sen mukaan, mitä merkityksiä ja toimintaa osapuolet pyrkivät niiden avulla toteuttamaan. (Mondada 2013: 579–580.)

Tässä luvussa käyn läpi sitä, mitä vuorovaikutustutkimuksessa on todettu eri vuorovaikutusresursseista siltä osin kuin se on relevanttia oman tutkimukseni kannalta. Tarkastelen tutkimuksessani erityisesti aineistossa tapahtuvaa eleiden tai muun kehollisen toiminnan kierrättämistä, minkä vuoksi avaan aluksi käyttämäni kierrättämisen käsitettä. Vuorovaikutusresursseista tarkastelen ensin tutkimukseni kannalta keskeistä eleen käsitettä, minkä jälkeen käsittelen objekteja, katsetta ja osoittamista sekä osallistumis- ja toimintakehikon käsitteitä ja avaan, miten käsitan ne tämän tutkimuksen näkökulmasta.

### **3.1.1 Vuorovaikutusresurssien kierrättäminen**

Vuorovaikutuksen tutkimuksessa on kirjoitettu sekä toistosta että kierrättämisestä, ja usein käsitteet on määritelty käyttöyhteydessään hieman toisistaan poikkeavalla tavalla. Luon seuraavaksi lyhyen katsauksen käsitteistä esitettyihin määritelmiin ja niiden avulla kuvattuihin ilmiöihin. Omassa aineistossani tapahtuvaan toimintaan viittaen yksinomaan kierrättämisenä, mitä perustelen tässä luvussa.

Muokkaukset ja toistaminen eli kielen prosessointi ja kielellisten resurssien jakaminen limittyvät tai ovat päällekkäisiä vuorovaikutustutkimuksessa myös käytetyn kierrättämisen käsitteen kanssa. Olen poiminut kierrättämisen käsitteen Inkeri Lehtimajan väitöskirjasta, jossa hän tarkastelee sitä, miten kakkoskieliset oppilaat hyödyntävät luokkahuoneen vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden vuoroja tai niiden osia. Lehtimaja tarkastelee pääosin puheen kierrättämistä mutta tekee havaintoja myös eleiden kierrätyksestä, mikä tukee ajatustani siitä, että toiston tai kierrätyksen merkitys vuorovaikutuksessa eri riipu siitä, mitä vuorovaikutusresurssia kussakin tilanteessa hyödynnetään. (Lehtimaja 2012: 104, 125.)

Kierrättämiseen liittyy usein kierrätetyn elementin muokkaamista, minkä lisäksi oppilaat voivat rakentaa merkityskokonaisuuksia yhdessä niin, että he tuottavat eri osia samasta kokonaisuudesta.

Lisäksi kierrätys ”sisältää ajatuksen siitä, että alkuperäisen vuoron elementtejä käytetään uudelleen, mahdollisesti muokattuina tai täydennettyinä, eri tarkoituksiin”. (Lehtimaja 2012: 104, 109.) Kyse ei siis ole ns. puhtaasta<sup>3</sup> toistosta, jossa edellinen vuoro tuotettaisiin täysin samanlaisena uudestaan vaan kierrätykseen liittyy resurssien jakamisen ohella myös muokkaamista eli kielellistä prosessointia.

Vastaavantiyyppistä ilmiötä on tarkasteltu myös nimellä *return gestures*, jolla viitataan vuorovaikutuksen ongelmatilanteissa puheen yhteydessä samankaltaisina toistuviin eleisiin, joiden avulla kuulija osoittaa ymmärtävänsä puhujan kehoillista toimintaa ja joita voidaan käyttää ymmärryksen rakentamisen resurssina myös jatkossa samankaltaisissa ongelmatilanteissa. Kierrättämisen tavoin myös *return gesture* -tapauksissa alkuperäisessä tilanteessa syntyneitä elementtejä voidaan käyttää uudelleen mahdollisesti muokattuina tai täydennettyinä sekä eri tarkoituksiin. (Eskildsen & Wagner 2013: 1, 4, 13, 19; Eskildsen & Wagner 2015: 274–275, 276–278.) *Return gesture* -kokonaisuuksille on ominaista, että ne otetaan käyttöön spontaanisti käsillä olevan kielellisen ongelman ratkaisemiseksi eikä tilanteissa kulloinkin käytettävien sanojen ja eleen yhdistelmä ole konventionaalinen. (Eskildsen & Wagner 2013: 8, 13). Lisäksi *return gesture* -kokonaisuudet voivat lopulta kadota käytöstä, kun ne alun perin synnyttäneitä kielen ymmärtämiseen liittyvää ongelmaa ei enää ole, tai ne voivat muuttua sitä mukaa, kun ymmärrys kielellisen elementin merkityksestä tarkentuu tai kielelliseen elementtiin liitetään uusia merkitysvivahteita käyttökontekstin muuttuessa (Eskildsen & Wagner 2013: 1; Eskildsen & Wagner 2015: 291).

Toistosta ja kierrättämisestä sekä niiden eroista on keskusteltu vuorovaikutuksen tutkimuksessa runsaasti. Käsitteiden eroksi on esitetty muun muassa sitä, että kierrätyksessä kierrätettävä kielenaines liitetään uusiin kehyksiin niin, että samalla vuorovaikutusta viedään eteenpäin (verrattuna siihen, että kierrättäjä tekisi omalla vuorollaan samaa asiaa kuin alkuperäisen vuoron tuottaja). (Savijärvi 2011: 168; Lehtimaja 2012: 109; Svennevig 2003: 286.) On kuitenkin myös huomautettu, että näennäisen identtisenä toistettu vuoro poikkeaa yleensä alkuperäisestä jo esimerkiksi prosodialtaan, minkä lisäksi toistaminen on aina uusi teko (Lehtimaja 2012: 109; Svennevig 2003: 286). Ymmärrän tämän niin, että vaikka oppilas toistaisi toisen oppilaan vuoron pintapuolisesti täysin samanlaisena, sen voidaan vuorovaikutuksessa katsoa toimivan esimerkiksi ensimmäistä vuoroa vahvistavana ja seuraavaan vuoroon väistämättä vaikuttavana – vuorovaikutusta eteenpäin vievänä – tekijänä. Esimerkiksi tilanteessa, jossa usea oppilas antaa peräkkäin saman vastauksen ennen opettajan seuraavaa vuoroa, on muodostuva vuorovaikutustilanne olennaisesti erilainen kuin tilanne, jossa vastauksen antaisi vain yksi oppilas.

---

<sup>3</sup> Huomautuksia puhtaan toiston mahdollisuudesta toiston ja kierrättämisen eron käsittelyn yhteydessä.

Toistoa on lisäksi määritelty suhteessa uudelleenmuotoiluun ilmaisujen propositionaalisen sisällön näkökulmasta. Määritelmän mukaan toisto voi olla ulkoisesti hyvinkin erilainen kuin alkuperäinen vuoro, mutta niin kauan kuin vuorojen propositionaalinen sisältö on sama, katsotaan kyseen olevan toistosta. Toisto olisi siis kyseessä esimerkiksi seuraavassa vuoroparissa: ”Mitä tuo tarkoittaa?” – ”Ai tarkoittaa?”. Uudelleenmuotoillussa vuorossa asian propositionaalinen sisältö ja täten myös esittämisen perspektiivi muuttuu: ”Palaan kotiin keskiviikkona.” – ”Olet täällä siis viikon.”. Määritelmän mukaan toisto ilmaisee pääosin vain sen, että asia on kuultu, kun taas uudelleenmuotoilu on merkki siitä, että asia on ymmärretty. (Svennevig 2003: 287–288).

Toiston ja kierrätyksen selvärajainen määrittely ei olekaan yksinkertaista, ja määritelmät ovat aina suhteessa niiden käyttötarkoitukseen ja määrittelyssä käytettäviin toisiin käsitteisiin. Tässä tutkimuksessa tarkastelen tilanteita, joissa vuorovaikutustilanteeseen osallistuvat henkilöt hyödyntävät toistensa käyttämiä vuorovaikutusresursseja merkitysten ja yhteisen ymmärryksen rakentamisessa joko niin, että osallistujat käyttävät toistensa vuoroissa esiintyviä kokonaisuuksia pintapuolisesti muuttumattomina tai niin, että uudessa vuorossa toistuu vain jokin edellisen vuoron elementti, kuten eleen jokin piirre. Tutkimuksessani toisto siis sisältyy kierrättämiseen, ja yksinkertaisuuden vuoksi viittaan tässä tutkimuksessa tarkastelemini esimerkkeihin yksinomaan kierrättämisenä. Käsitteellistä valintaa tukee myös se, että aineistossani vuorovaikutusresursseja tai niiden osia käytetään usein uudelleen niin, että uusi vuoro on joko propositionaalisesti uudelleen muotoiltu tai sinä liitetään kierrätettävään elementtiin uusia, usein merkitystä tarkentavia tai rajaavia elementtejä. Analyysissa otan kuvaavien eleiden lisäksi huomioon myös osoittavat eleet ja sitä kautta mahdollisesti myös vuorovaikutusympäristössä läsnä olevat materiaaliset tai muut osoittamisen kohteeksi valikoituvat resurssit: jos osallistujat osoittavat tai muuten kehollisesti suuntautuvat toistuvasti samaan kohteeseen, katsotaan toiminta kierrättämiseksi. Kierrättäminen onkin multimodaalisessa vuorovaikutuksessa huomionarvoinen tutkimusnäkökulma, sillä se tuo hyvin näkyväksi sitä, miten multimodaalinen vuorovaikutus rakentuu ja miten osallistujat käyttävät eri resursseja toiminnassaan.

### 3.1.2 Eleet

Toisen kielen oppimista tarkastelevassa tutkimuksessa todettu, että oppijan kakkoskielisessä puheessa ja vuorovaikutuksessa käyttämät eleet voivat avata tärkeitä näkökulmia oppimiseen vaikuttaviin prosesseihin. Eleet toimivat kakkoskielisessä vuorovaikutuksessa lisäksi syötöksenä sekä kakkoskielisille oppijoille että heidän puhekumppaneilleen ja voivat täten vaikuttaa sekä ymmärtämiseen että oppimiseen (Gullberg 2006: 103). Kakkoskielisten puhujien on havaittu käyttävän eleitä niin

sanastoon ja kielioppiin liittyvien ongelmien ratkaisussa, viittaussuhteiden selventämisessä, meta-lingvistiksi tasolla kuin vuorovaikutuksen ylläpitoon liittyvissä tehtävissä (Gullberg 1998: 228–229). Eleitä hyödynnetään myös kieliopillisten ongelmien ratkaisussa: kielelliset elementit ankkuroidaan eleiden avulla tilaan, jolloin niitä voidaan suhteuttaa toisiinsa deiktisesti. (Gullberg 2011: 146.) Jo nämä huomiot kertovat siitä, miten monipuolinen vuorovaikutusresurssi eleet voivat olla.

Kun eleitä tarkastellaan vuorovaikutusresurssina multimodaalisen vuorovaikutusanalyysin näkökulmasta, on tärkeää havainnoida myös muuta kuin itse elettä ja sen kanssa samaan aikaan tuotettavaa puhetta. Eleitä on kuvattu loislilmiöksi, joka on niin elimellisesti liitoksissa muihin kussakin hetkessä relevantteihin merkityksen rakentumisen käytänteisiin ja merkkijärjestelmiin, ettei niitä voi irrottaa meneillään olevan toiminnan multimodaalisesta kontekstista. Charles Goodwin puhuu eleiden kytkeytyneisyydestä vuorovaikutusympäristöön (*environmentally coupled gestures*), millä hän viittaa puheen, kehollisen toiminnan ja tilassa olevien objektien dynaamiseen vuorovaikutukseen, jossa resurssit yhdessä täsmentävät toisiaan ja muodostavat merkityksen, joka on paitsi suurempi kuin osiensa summa myös kokonaisuus, jonka merkitystä ei voi löytää yksin sen erillisistä osista. (Goodwin 2007: 198–199.) Toisin sanoen eleet ovat niin tiiviisti kytköksissä vuorovaikutusympäristöön ja muihin tilanteissa toimiviin resursseihin, ettei niitä voida käsitellä erillisinä, tilanteen päälle tai oheen tuotettuina irrallisina tekoina (Mondada 2013: 581). Eleillä voidaan esimerkiksi hahmotella ilmaan objektia, muotoa tai tilaa, joka kytkeytyy samanaikaisesti tuotettavaan puheeseen tai viitata johonkin ympäristön materiaaliseen tai muutoin aistein havaittavissa olevaan seikkaan niin, että samaan aikaan hyödynnetään myös puhetta tai muita vuorovaikutusresursseja. Lisäksi eleillä on mahdollista viitata myös muuhun kuin välittömään materiaaliseen ympäristöön, kuten edeltävään vuorovaikutuskontekstiin, mikä rinnastuu edellä mainittuun tapaan ankkuroida kieliopillisia elementtejä eleiden avulla tilaan. (Goodwin 2007: 196, 201.)

Eleet ovat visuaalisesti havaittava resurssi, ja kun ne käsitetään edellä kuvatuksi vuorovaikutusympäristöön kytkeytyneiksi sekä muiden vuorovaikutusresurssien kontekstissa merkityksensä saaviksi elementeiksi, on ymmärryksen rakentumisen kannalta olennaista, että osapuolet kykenevät havaitsemaan sekä toistensa käyttämät eleet että muut resurssit, joihin eleet kytkeytyvät. Tämä liittyy keskusteluanalyysissä käytettävään osallistumiskehikon käsitteeseen, jota käsittelen luvussa 3.1.5. sekä objekteihin, joista kirjoitan tarkemmin seuraavassa alaluvussa. Tässä tutkimuksessa lasken eleisiin kuuluvaksi myös osoittamisen, jota käsittelen objektien jälkeen luvussa 3.1.4. Osoittamisen yhteydessä käsittelen tarkemmin myös kysymystä osoittavien ja kuvaavien eleiden rajanvedosta.



### 3.1.3 Objektit ja materiaallinen ympäristö

Objekteja on mahdollista käsitellä vuorovaikutuksessa kahdesta eri näkökulmasta. Ensiksi niitä voidaan tarkastella vuorovaikutusresurssina eli sen kautta, miten niiden kanssa ollaan ja miten niitä käytetään. Toiseksi niitä voidaan lähestyä vuorovaikutuksessa rakentuvina objekteina eli siitä näkökulmasta, miten niitä muotoillaan ja suunnitellaan ja miten niihin suuntaudutaan sellaisina kuin ne tuodaan ilmi vuorovaikutuksessa ja vuorovaikutuksen kautta. Yleisesti objekteilla voidaan tarkoittaa fyysisiä, aistein tarkasteltavissa ja käsiteltävissä olevia esineitä, jotka ovat olemassa niin, että niihin voi viitata puheella tai eleillä ja joita on mahdollista tarkastella tilallisesti joko niihin viittaamalla tai niihin suhteessa asettumalla. Tässä mielessä objekteiksi voidaan ymmärtää myös itse ihmiskeho sekä erilaiset vertauskuvalliset tai hahmotellut objektit, joihin voidaan suuntautua objektien tavoin, vaikka ne eivät olisi materiaalisesti läsnä. Analyysin näkökulmasta olennaista on tarkastella, mitä objektien avulla voidaan havaita siitä, miten osallistujat kussakin hetkessä rakentavat yhteisymmärrystä sekä meneillään olevasta toiminnasta että itse objekteista. Viime kädessä se, mitä voidaan tarkastella ja kohdella objektina, riippuu vuorovaikutusosapuolista ja siitä, mitä he toiminnallaan objektiksi osoittavat: miten he käyttävät, luovat ja ymmärtävät objekteja, niiden ominaisuuksia ja mahdollista materiaalisuutta. (Nevile, Haddington, Heinemann & Rauniomaa 2014: 4–5, 7–8.)

Edellä totesin, että objektiksi voidaan laajasti käsitettynä kaikki sellainen, mihin voidaan suuntautua objektien tavoin. Suuntautuminen voi tapahtua esimerkiksi osoittamalla tai osoittavilla eleillä, jolloin myös erilaisiin vuorovaikutusympäristön rakenteisiin voidaan suhtautua samoin kuin objekteihin. Esimerkkinä tästä voidaan käyttää pelikentän rajoja, jotka voivat toimia vuorovaikutuksessa multimodaalisten kokonaisuuksien käyttöön ja tulkintaan vaikuttavana elementtinä. Rajoilla on pelin ja pelissä toimimisen näkökulmasta tietty merkitys, minkä ansiosta ne voivat olla merkityksellinen resurssi esimerkiksi sen kautta, miten osallistujat osoittavat niitä tai suuntautuvat niihin muulla tavoin kehollisesti tai materiaalistien resurssien avulla. Pidän vuorovaikutusympäristöjen materiaalisuutta kiinnostavana erityisesti tässä tutkimuksessa, sillä luku- ja kirjoitustaidon kurssilla suomea opiskelevien henkilöiden kielitaito on vielä heikko. Maailmassa oleviin objekteihin ja materiaaliin rakenteisiin on latautunut sekä niistä suoraan havaittavissa olevia että niihin liittyvään toimintaan nivoutuneita merkityksiä, jotka ovat vuorovaikutuksessa käypää valuuttaa myös silloin, kun sanoja ei syystä tai toisesta ole (aivan kuten silloinkin, kun sanat löytyvät). Materiaalistien vuorovaikutusresurssien käyttöä kuvaava esimerkki löytyy tutkimuksesta, jossa puhekykynsä kolmea sanaa (*kyllä, ei, ja*) lukuun ottamatta onnettomuudessa menettänyt afaattinen henkilö rakentaa vuorovaikutuksessa yhdessä toisten osallistujien kanssa tilanteisia merkityksiä osoittamalla ympäristössään sijaitsevia asioita. (ks. esim. Goodwin 2003: 218, 219, 227–228.)

Materiaalisen ympäristön onkin osoitettu mahdollistavan etenkin osoittamisen monipuolisen käytön vuorovaikutusresurssina. Materiaalisessa ympäristössä resursseiksi poimittavia seikkoja osoittamalla on mahdollista paitsi rakentaa merkityksiä myös suuntautua vuorojen välisiin siirtymätiloihin sekä ennakoida puhujan itsevalintaa. (Mondada 2007: 219–221.) Objektien on osoitettu toimivan vuorottelun sääntelyn välineenä myös muilla tavoin. Objektin tavoittelu tai haltuun ottaminen voi osoittamisen tavoin ennakoida puhujan itsevalintaa. On myös havaittu, että vaikka puhuja ei saikaan puheenvuoroa välittömästi, hän voi objektia pitelemällä projisoida itsevalintaa siihen saakka, että vuoron aloittaminen onnistuu. (Day & Wagner 2014: 113, 121.)

Multimodaalisen vuorovaikutuksen ja tämän tutkimuksen näkökulmasta objektit ja materiaallinen ympäristö nivoutuvatkin sekä edellä jo käsittelemiini eleisiin että seuraavaksi käsittelemääni osoittamiseen. Eri resurssien käyttöä multimodaalisessa vuorovaikutuksessa voi vetää yhteen osallistumiskehikon käsitteellä, jota käsittelen tämän luvun lopuksi.

### **3.1.4 Osoittaminen**

Osoittamisen näkökulmasta olennaisinta vuorovaikutuksessa on, että tilanteeseen osallistuu vähintään kaksi osapuolta, joista toinen pyrkii osoittamaan jonkin seikan osallistujien yhteisen huomion ja toiminnan kohteeksi. Jotta osoittaminen voisi toteutua vuorovaikutuksen kannalta merkityksellisenä, tarvitaan tilanteessa vähintään seuraavat viisi seikkaa: 1) osoittava keho, 2) osoittamista täsmentävä puhe, jota osoittaminen myös täsmentää, 3) osoitettavan kohteen ominaisuudet, 4) vuorovaikutukseen osallistuvien osapuolten suuntautuminen sekä toisiinsa että osoitettavaan kohteeseen sekä 5) laajempi toiminnallinen kehys, jossa osoittaminen tapahtuu. Osoittamisessa ei toisin sanoen ole vuorovaikutuksen kannalta kyse siitä, että ympäristöstä osoitettaisiin jokin itsenäinen seikka, vaan kyse on kompleksisesta semioottisesta toiminnasta ja vuorovaikutteisesta merkityksen rakentamisesta, johon voi kytkeytyä monitahoisia merkityksentuottamisen järjestelmiä. (Goodwin 2003: 219, 224.)

Osoittaminen on toimintaa, joka nivoo vuorovaikutukseen erilaisia tilassa sijaitsevia resursseja ja johon kytkeytyy vuorovaikutuksen ajallinen, eteenpäin menevä luonne. Jotta yhteisen ymmärryksen saavuttaminen olisi mahdollista, osapuolten on kyettävä havaitsemaan visuaalisesti useita eri seikkoja, kuten osoitettava kohde sekä toistensa kehot. Ymmärryksen säilyminen ja vuorovaikutuksen eteneminen edellyttää, että osapuolet pystyvät havaitsemaan vastavuoroisesti toistensa reaktiot, minkä lisäksi heidän on kyettävä havaitsemaan, mikä seikka pyritään osoittamaan yhteiseen huomion kohteeksi. Tämän varmistamiseksi osoittava osapuoli voi esimerkiksi ensin katsoa sinne, minne aikoo osoittaa, ja sen jälkeen ennen osoittavaa elettä katsoa vastaanottajaa tarkistaakseen, pystyykö tämä havaitsemaan hänen toimintansa. Osoittajien on havaittu muun muassa viivyttävän tai lykkäävän

osoittamista, kunnes jaettu huomio on saavutettu. Vastaanottajan on puolestaan sekä osoittavaa osapuolta että ympäristöään havainnoimalla pystyttävä löytämään jotakin sieltä, minne tämä osoittaa. Lisäksi vuorovaikutuksessa on samanaikaisesti kyettävä huomioimaan muut ymmärryksen rakentamiseen potentiaalisesti vaikuttavat resurssit, kuten puhe ja osoitettavan kohteen ominaisuudet, sekä vuorovaikutuksen sekventiaalinen konteksti. (Goodwin 2003: 224–225; Mondada 2013: 582.)

Osoittaminen voi myös kohdistua useampaan kuin yhteen vuorovaikutusympäristössä sijaitsevaan kohteeseen. Tästä tyypillisiä esimerkkejä ovat *nämä*- ja *nuo*-tyyppiset osoittamistilanteet tai tilanteet, joissa samaksi asiaksi käsitettävää seikkaa osoitetaan ensin kartalta ja sitten ympäröivästä tilasta. (Goodwin 2003: 223–224.) Toinen keskeinen osoittamiseen liittyvä seikka on osoittamisen mahdollinen ikonisuus, johon jo viittasin edellisen eleiden käsittelyn yhteydessä. Eleitä luokiteltaessa osoittaminen ja ikoniset eli asioita kuvaavat eleet tavataan usein erottaa toisistaan, mutta teräväräjäinen jaottelu ei asetu ongelmitta autenttisten aineistojen kuvaamiseen. Osoittava ele voi olla myös kohdettaan kuvaava, mikäli se ilmentää samanaikaisesti esimerkiksi kohteensa muotoa tai muuta siihen kytkeytyvää seikkaa. Analyysin kannalta otollisempaa voisikin olla puhua eleiden ikonisuudesta tai indeksisyydestä tai ikonisista elementeistä ja indeksisistä elementeistä. (Goodwin 2003: 229–230; McNeill 1992: 76, 78.) Lisäksi osoittava ele ei välttämättä koostu vain yhdestä osoittavasta liikkeestä vaan voi olla esimerkiksi toistuva tai naputtava ele, mikäli se osoittaja katsoo sen tarpeelliseksi vastaanottajan huomion suuntaamiseksi kohteeseen (Hindmarsh & Heath 2000: 1868). Osoittaminen on näin ollen kytköksissä vuorovaikutusympäristöönsä samalla tavalla kuin muutkin eleiden muodot.

### 3.1.5 Osallistumiskehikko ja toimintakehikko

Edellä käsitelty vuorovaikutusresurssit, eleet, objektit ja materiaallinen ympäristö sekä osoittaminen, on mahdollista vetää yhteen osallistumiskehikon käsitteen avulla. Keskustelunanalyysissa puhutaan osallistumiskehikoista, jotka rakentuvat havaittaviksi osapuolten kehollisen suuntautumisen kautta (Goodwin 2000a: 1492). Yhteinen osallistumiskehikko ilmenee kenties tyypillisimmillään osallistujien vastavuoroisena katseena mutta myös esimerkiksi niin, että vuorovaikutusosapuolet katsovat tai ovat muutoin havaittavasti suuntautuneet samaan asiaan, kuten yhteiseen työvälineeseen tai muuhun tilanteessa olevaan materiaaliseen resurssiin. Osallistumiskehikon ei toisin sanoen pidä ymmärtää rajoittuvan ainoastaan vuorovaikutusosapuoliin itseensä vaan analyysissa tulee tarkastella sitä, mitä osallistujat osoittavat materiaalisesta ympäristöstä huomionsa kohteeksi kehollisella toiminnallaan. (Goodwin 2000b: 27.) Tässä tutkimuksessa ymmärrän osallistumiskehikon laajassa merkityksessä, jolloin sen voidaan katsoa syntyvän yhtä lailla osallistujien välisessä katsekontaktissa kuin ympäris-

tön esineitä tai kohteita katsottaessa tai osoitettaessa, tai suuntauduttaessa muilla, vuorovaikutusympäristön tai sekventiaalisen kontekstin mahdollistamilla keinoilla tilassa oleviin materiaaliin tai tilaan hahmoteltaviin objekteihin.

Osallistumiskehikko ei ole staattinen asetelma, sillä vuorovaikutuksessa on jatkuvasti läsnä lukuisia potentiaalisia resursseja tai resurssien valikoimia, jotka vuorovaikutusosapuolet voivat toiminnallaan joko nostaa keskiöön tai painaa taka-alalle. Osallistumiskehikot vaativat toisin sanoen ylläpi-toa. Ne ovat jatkuva, muuttuvien mahdollisuuksien kudelma, joiden muotoutumiseen sekä mahdolliseen rikkoutumiseen vaikuttaa kaikkien vuorovaikutusosapuolten toiminta. On kuitenkin huomattava, ettei osallistumiskehikossa ole kyse kulloinkin rakennettavien merkitysten sisällöstä vaan siitä, mihin vuorovaikutusosapuolet ovat yhdessä suuntautuneet. Yhteisymmärryksen ja merkitysten rakentamisessa käytettävät resurssit, kuten eleet tai sanat, voivat elää hyvinkin nopeasti, kun taas osallistumiskehikot ovat pitkäkestoisempia. Toisin sanoen osallistumiskehikkoja voidaan kuvata kehollisiksi ja materiaalisiksi, useamman osapuolen ja tilassa olevien objektien muodostamiksi ympäristöiksi, joissa multimodaalista vuorovaikutusta voi tapahtua. Kun otetaan huomioon osallistumiskehikkojen dynaaminen luonne sekä vuorovaikutuksen multimodaalisuus ja muistetaan, että resurssit toimivat toisiinsa lomittuen ja sulautuen holistisesti, on varsin sopivaa, että vuorovaikutuksen materiaalista ympäristöä on kuvattu tutkimuksessa jopa ekologian käsitteellä, jolloin se vertautuu organismien ja niiden elinympäristöjen toiminnallisiin kokonaisuuksiin. (Goodwin 2000a: 1499–1500; Goodwin 2007: 203; Mondada 2014a: 139.)

Kuten edellä olen jo todennut, vuorovaikutusympäristön materiaaliset ulottuvuudet eivät ole merkitykseltään staattisia ja stabiileja. Osallistujat suuntautuvat niihin tilanteisesti ja kulloistenkin vuorovaikutuksellisten tavoitteiden mukaisesti eri tavoin, ja ne saavat merkityksensä osapuolten toiminnassa ja toiminnan tulokinnassa. (Heath & Hindmarsh 2002: 117–118.) Ajatusta voi jäsentää keskusteluanalyysissä myös käytetyllä toimintakehikon (*activity framework*) käsitteellä, johon nivoutuvat paitsi vuorovaikutuksessa relevantit materiaaliset resurssit myös laajempi toiminnallinen kehys, johon kulloinkin tarkasteltava vuorovaikutustilanne sijoittuu. Toimintakehikkoon lasketaan kuuluvaksi materiaallinen objekti kaikkine sen käyttöön liittyvine semioottisine ilmiöineen (esimerkiksi pesäpallossa kakkospesää rajaavat viivat ympäristön materiaalisena rakenteena sekä pelin kannalta merkityksellisenä ilmiönä) sekä meneillään oleva toiminta, joka tekee kulloinkin huomion kohteeksi osoitetun materiaallisen objektin tietyllä tavalla relevantiksi (esimerkiksi suuntaudutaanko pöydällä olevaan ruokaan syötävänä vai pois raivattavana objektina). (Goodwin 2003: 221, 226.)

Tässä tutkimuksessa käytän osallistumiskehikon ja toimintakehikon käsitteitä työkaluina sen osoittamiseen, mitkä resurssit kuuluvat osallistumiskehikkoon tilanteissa, joissa osallistujat kierrättävät toistensa käyttämiä eleitä. Tämän kautta on mahdollista hahmottaa, mitä resursseja osapuolet

osoittavat kulloinkin relevanteiksi yhteisen ymmärryksen rakentamisen kannalta. Toimintakehikon käsite puolestaan auttaa täsmentämään, mihin toimintaan osallistujat ovat vuorovaikutuksessa suuntautuneet. Yhdessä käsitteet toisin sanoen auttavat analysoimaan, mitä osallistujat eleitä kierrättämällä tekevät.

### 3.2 Vuorovaikutuksen multimodaalinen rakentuminen

Tässä alaluvussa käsittelen tarkemmin vuorovaikutuksen multimodaalista rakentumista eli sitä, miten eri resurssit jäsenyivät suhteessa toisiinsa vuorovaikutuksen edetessä. Multimodaalisen vuorovaikutuksen tutkimus on lisääntynyt Suomessa ja kansainvälisesti 1990-luvulta lähtien, ja etenkin Marjorie Harness Goodwin ja Charles Goodwin ovat tehneet aiheesta urauurtavaa tutkimusta. (Kääntä & Haddington 2011: 23.) Goodwinit kirjoittavat jo vuonna 1992, ettei puhetta, intonaatiota ja kehollista toimintaa tule tarkastella toisistaan erillisinä ilmiöinä vaan vuorovaikutteisena kokonaisuutena, jossa eri resurssit nivoutuvat koherentiksi, meneillään olevan toiminnan näkökulmasta relevantiksi kokonaisuudeksi (Goodwin & Goodwin 1992: 81). Ajatus ilmentää hyvin multimodaalisen lähestymistavan periaatteita.

Osallistujien tapaa käyttää multimodaalisia vuorovaikutusresursseja ja eri resurssien toimintaa suhteessa toisiinsa on tutkimuksessa kuvattu useilla eri käsitteillä. Charles Goodwin kirjoittaa kontekstuaalisista kehyksistä (*contextual configurations*), jotka puolestaan koostuvat osallistujien kulloinkin relevanteiksi osoittamista semioottisista kentistä. Goodwinin semioottinen kenttä on monitahtoinen käsite, joka koostuu sekä kulloisestakin merkitysrakennelmasta (joka voi koostua muun muassa kielen rakenteista, prosodiasta ja kehollisesta toiminnasta) sekä laajemmasta alustasta tai välineestä (*medium*), johon suhteessa kyseinen merkitysrakennelma toimii. Ihminen voi esimerkiksi välittää puheessaan kielellisiä merkkejä, käyttää kehoaan eleiden tuottamiseen tai toisaalta asentojen ja suuntautumisen ilmaisemiseen tai toimia maahan piirityssä ruutuhypelyruudukossa kehollisesti ja muilla tavoin. Samassa kontekstuaalisessa kehyksessä voi olla samanaikaisesti käytössä useita semioottisia kenttiä, joita osallistujat käyttävät rakentaakseen merkityksiä ja tuottaakseen toimintaa. Semioottiset kentät muovautuvat vuorovaikutuksessa suhteessa toisiinsa, ja kontekstuaaliset kehykset ovat vuorovaikutuksen edetessä jatkuvassa muutoksessa sen mukaan, mitä semioottisia kenttiä niihin otetaan kulloinkin mukaan tai mitkä siirretään syrjään. Kontekstuaaliset kehykset eivät siis kasva tai kutistu niihin kuuluvien semioottisten kenttien määrän mukaan, vaan jokainen muutos jäsentää kontekstuaalisen kehyksen aina läpeensä uudelleen. (Goodwin 2000a: 1490, 1494; Goodwin 2013: 11–12, 16.)

Goodwinin kontekstuaalisen kehyksen käsite on auttanut tekemään näkyväksi sitä, miten eri vuorovaikutusresurssit toimivat samanarvoisina merkityksen ja toiminnan tuottamisen resursseina. Lisäksi kontekstuaalinen kehys ohjaa kiinnittämään huomiota myös vuorovaikutuksen materiaaliseen ympäristöön. Goodwinin innoittamana Lorenza Mondada on esittänyt, että koko vuorovaikutusta tulisi lähestyä sen kautta, miten ympäristön rakenteet vaikuttavat vuorovaikutuksen jäsentymiseen. Mondada kirjoittaa vuorovaikutuksesta tilana (*interactional space*), jossa osallistujat toimivat tilanteen ja meneillään olevan toiminnan ohjaamina ja jossa keskeistä on osallistujien suuntautuminen sekä toisiinsa että jaettuihin huomion kohteisiin, heidän käsittelemänsä objektit sekä tapa, jolla he tuottavat toimintaa yhdessä. (Mondada 2013: 583–584.) Tässä tutkimuksessa lähestyn vuorovaikutusta samoin kuin Goodwin ja Mondada. Katson vuorovaikutuksen olevan vahvasti ympäristöön ja tilaan sidoksissa oleva ilmiö, mikä näkyy paitsi siinä, että ihminen voi sekä suuntautua ympäristöönsä että tuottaa kehollisesti seikkoja, joihin on mahdollista suhtautua kuten materiaalisiin objekteihin, myös siinä, että ihminen ylipäätään ei ole olemassa tyhjiössä. Vuorovaikutus tapahtuu aina tilassa ja ympäristössä, joka sisältää erilaisia rakenteita ja objekteja, jotka puolestaan voivat muodostaa erilaisia vuorovaikutuksen kannalta merkityksellisiä toimintakehikkoja.

Lorenza Mondada tarjoaa multimodaalisen vuorovaikutuksen tutkimukseen oman *gestaltin* käsitteensä (*complex multimodal gestalt*). Sana *gestalt* tarkoittaa eri elementeistä koostuvaa hahmoa tai rakennetta, joka muodostaa niin yhtenäisen toiminnallisen kokonaisuuden, ettei sen ominaisuuksia voida määritellä yksin sen osatekijöiden summana<sup>4</sup> (M-W). Multimodaaliset *gestaltit* on Mondadan mukaan mahdollista erottaa tarkastelemalla vuorojen yksityiskohtaista rakentumista, ja niitä voi analysoida sen kautta, miten vuorovaikutusosapuolet rakentavat toimintaansa hetki hetkeltä enenevästi ja etenevästi ja kuinka he jatkuvasti sovittavat omaa multimodaalista toimintaansa toisten osallistujien multimodaaliseen toimintaan. Ajatuksessa korostuu toisin sanoen toimintojen samanaikaisuus ja jatkuva, hetkestä toiseen elävä vuorovaikutus. Mondadan mukaan olennaista on huomata, että eri vuorovaikutusresurssit mukautuvat toisiinsa jatkuvasti sekä vuorovaikutuksen jäsentyneisyyden että osallistumiskehikoissa tapahtuvien muutosten mukaan, ja muistaa, että osallistumiskehikkoon kuuluu myös vuorovaikutusosapuolia ympäröivä tila siinä määrin kuin he itse sen osoittavat merkitykselliseksi. Multimodaaliset *gestaltit* rakentuvat vuorovaikutusosapuolten yhteistoiminnassa, ja kaikesta monitahoisuudesta huolimatta myös ne perustuvat vuorovaikutuksen jäsentyneisyydelle, minkä ansiosta niitä on mahdollista myös havainnoida ja analysoida aineiston pohjalta. (Mondada 2014a: 140–142; Mondada 2014b: 357–358.)

---

<sup>4</sup> a structure, configuration, or pattern of physical, biological, or psychological phenomena so integrated as to constitute a functional unit with properties not derivable by summation of its parts

Se, missä *gestalt* ja kontekstuaalinen kehys yhtenevät, on ajatus vuorovaikutuksen multimodaalisuudesta ja resurssien lähtökohtaisesta yhdenvertaisuudesta. Molempiin käsitteisiin kuuluu myös näkemys, jonka mukaan vuorovaikutuksessa voi toimia samanaikaisesti useita resurssien yhdistelmiä ja kussakin hetkessä relevanttien resurssien kudelma elää jatkuvasti. *Gestalteissa* Mondada kiinnittää huomiota siihen, kuinka osallistujat muokkaavat toimintaansa jatkuvasti toisten osapuolten ja ympäristön toiminnan mukaan. Goodwin puolestaan huomauttaa, että vuorottelulle perustuvan sekventiaalisen jäsennyksen ohessa yhtä tärkeää on huomata, miten osallistujien samanaikainen toiminta vaikuttaa ymmärryksen ja toiminnan rakentumiseen: eri osallistujat voivat samaan aikaan tuoda yhteistyössä rakennettavaan vuorovaikutukseen eri resursseja, jotka puolestaan vaikuttavat siihen, mitä vuorovaikutuksessa seuraavaksi tapahtuu (Goodwin 2013: 13). Molemmat ovat avoimia myös ajatukselle vuorovaikutusresurssien kierrättämisestä sekä sille, että vuorovaikutuksen kannalta merkityksellistä voi olla myös resurssien odottamaton käyttö.

Tässä tutkimuksessa hyödynnän Mondadan ja Goodwinin käsitteiden taustalla olevaa ajattelua työkaluna aineistossa esiintyvän vuorovaikutuksen tarkasteluun. Keskeisimpänä pidän ajatusta siitä, että vuorovaikutuksessa ja vuorovaikutusympäristössä on samanaikaisesti läsnä erilaisia potentiaalisesti relevantteja resursseja, jotka voivat osoittautua samanaikaisesti myös merkityksellisiksi. Analyysiani ohjaa keskustelunanalyysin perusperiaatteisiin kuuluva käsitys vuorovaikutuksen sekventiaalisuudesta ja siitä, että osallistujat osoittavat toiminnallaan tulkintansa toisten osapuolten vuoroista. Koska kuitenkin lähden analyysissani myös siitä, että eri vuorovaikutusresurssit voivat toimia relevantteina ja toisiinsa vaikuttaen samanaikaisesti, en tarkastele ainoastaan osallistujien peräkkäisiä vuoroja vaan kiinnitän huomiota myös aineistossa esiintyvään samanaikaiseen multimodaaliseen toimintaan. Pidän lisäksi keskeisenä aineiston analyysin työkaluna osallistumiskehikon käsitettä. Edellä kirjoitin, että ymmärrän tässä tutkimuksessa osallistumiskehikon sen laajassa merkityksessä, jolloin se kattaa myös vuorovaikutusympäristön materiaaliset ulottuvuudet. Lisäksi totesin, että osallistumiskehikot ovat pitkäkestoisempia kuin osapuolten toiminnassaan käyttämät vuorovaikutusresurssit. Analyysin kannalta tämä tarkoittaa sitä, että osa resursseista tai niiden yhdistelmistä voivat hetkellisesti painua vuorovaikutuksessa taka-alalle tai ikään kuin vaipua horrokseen, jolloin ne kuitenkin voivat säilyä osallistumiskehikossa potentiaalisesti relevantteina ja nousta osallistujien toiminnassa myöhemmin uudelleen merkityksellisiksi.

## 4 ELEIDEN KIERRÄTTÄMINEN MERKITYKSISTÄ NEUVOTTELUJÄSENTÄMÄSSÄ

Olen jakanut analyysin kahteen päälukuun. Tässä luvussa tarkastelen esimerkkejä, joissa opettajan laatimaan tehtävään liittyy jokin ymmärtämisen ongelma, joka osapuolten on saatava selvitettyä, ennen kuin varsinainen tehtävän suorittaminen on mahdollista. Esimerkkitilanteissa toisiinsa kietoutuu kysymyssekvenssin, opetussyklin ja ymmärtämisen ongelmaan liittyvän välisekvenssin jäsennyksiä. Kierrättämisen kautta näkyväksi tulee se, miten materiaalisia resursseja liitetään osaksi vuorovaikutustilanteessa relevanttia osallistumiskehikkoa kehollisilla resursseilla yhdessä puhutun vuorovaikutusresurssin kanssa. Analyysista on lisäksi osoitettavissa, kuinka eri resurssien kulloinkin merkitykselliseksi havaittavat ominaisuudet ohjaavat sitä, miten vuorovaikutusosapuolet havainnoivat ja tulkitsevat toisia tilanteessa merkityksellisiä resursseja. Huomionarvoista on myös se, että esimerkeissä kierrätettävän resurssin tuo vuorovaikutukseen yleensä ongelman suhteen tietävä osapuoli, minkä jälkeen toiset osapuolet alkavat kierrättää resurssia aktiivisesti omissa vuoroissaan.

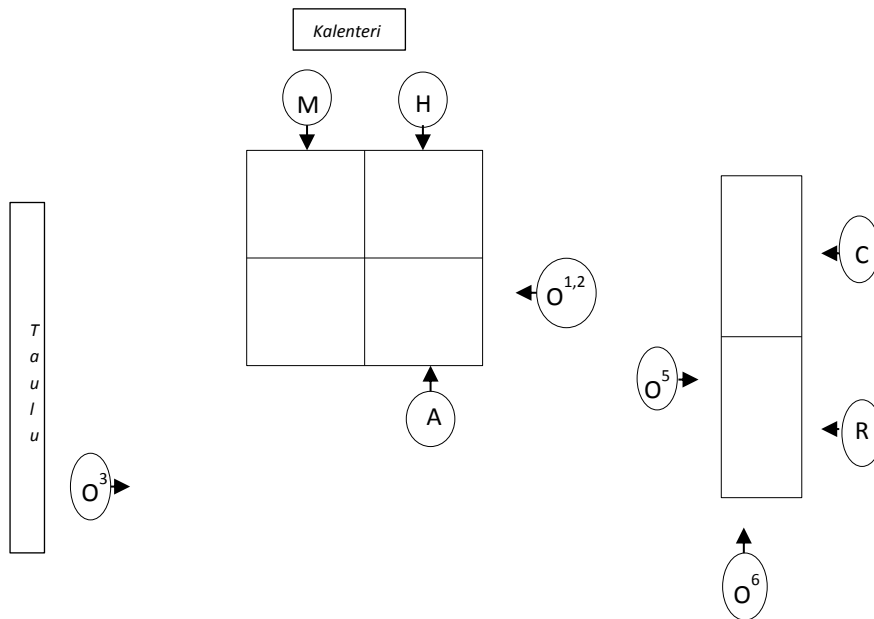
Kuten luvussa 2.1 toin esiin, kielenopetuksessa selittäminen ja ymmärtäminen sekä ymmärtämiseen liittyvien ongelmien selvittäminen kuuluvat lähtökohtaisesti kaikkeen luokkahuoneessa tapahtuvaan toimintaan, jolloin aineistosta voi olla vaikea täsmällisesti osoittaa, mitkä vuorot jäsenyivät korjaustoiminnaksi ja mitkä vuorot muuksi, meneillään olevan vuorovaikutuksen päälinjaksi (Schegloff, Koshik, Jacoby & Olsher 2002: 6–8). Jäsennyksien lomittuminen tämän tutkimuksen aineistossa on oletettavaa – etenkin kun otetaan huomioon, että aineistossa esiintyvien opiskelijoiden käyttämä kieli, suomi, on heille sekä vuorovaikutusresurssi että oppimisen kohde.

Analyysissa hyödyllisiä teoreettisia käsitteitä ovat osallistumiskehikko ja toimintakehikko, joita olen käsitellyt edellä luvussa 3.1.5. Osallistumiskehikkoon kytkettävät materiaaliset resurssit ovat erottamaton osa vuorovaikutuksessa rakennettavia merkityksiä, ja aiemmassa tutkimuksessa on osoitettu, että osallistujien puhe ja kehollinen toiminta rakentavat yhdessä sitä tapaa, jolla materiaalisia resursseja rakennetaan havaittaviksi. Olennaista on se, mitä materiaalisten resurssien ominaisuuksia pyritään osoittamaan merkityksellisiksi meneillään olevan tilanteen kannalta ja millä tavoin tämä tehdään. (Ks. esim. Hindmarsh & Heath 2000: 1865.) Toimintakehikon käsitteessä korostuvat lisäksi vuorovaikutustilanteen laajempi toiminnallinen kehys sekä kaikki kulloinkin relevantin materiaallisen objektiin käyttöön liittyvät semioottiset ilmiöt.

Seuraavalla sivulla kuvioon 1 on merkitty osallistujien sijainti ja rintamasuunta esimerkeissä 1–3 ja 5–6 sekä esimerkeissä 1 ja 3 resursseina käytettävien valkotaulun ja seinäkalenterin sijainti ( $O^3$  = opettaja esimerkissä 3,  $O^{1,2}$  = opettaja esimerkeissä 1 ja 2,  $O^5$  = opettaja esimerkissä 5,  $O^6$  =

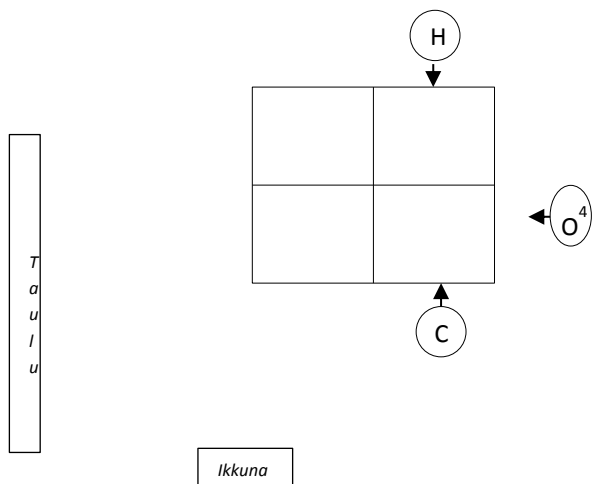


opettaja esimerkissä 6, M = Mei, H = Habane, A = Araya, C = Chon, R = Rahim). Esimerkit 1–3 käsittelen tässä luvussa ja esimerkit 5 ja 6 luvussa viisi.



**Kuvio 1.** Tilanne esimerkeissä 1–3 sekä 5 ja 6.

Kuvioon 2 on merkitty osallistujien sijainti ja rintamasuunta sekä ikkunan sijainti esimerkissä 4 ( $O^4$  = opettaja, H = Habane, C = Chon). Esimerkin 4 käsittelen tässä luvussa.



**Kuvio 2.** Tilanne esimerkissä 4.

## 4.1 Esimerkki 1: Vielä jäljellä

Tässä esimerkissä näytän, miten osallistujien puhe ja osoittaminen yhdessä rakentavat kierrätettävänä olevan materiaalsen resurssin tilanteista merkitystä. Esimerkissä osallistujat poimivat kehollisella toiminnallaan kierrättämisen kohteeksi seinäkalenterin, joka materiaalisena resurssina sisältää runsaasti potentiaalisia merkityksiä. Sekventiaalisesti kyse on tilanteesta, jossa opiskelijoiden on ratkaistava suoritettavana olevaan tehtävään liittyvä ymmärtämisen ongelma, ennen kuin he pääsevät käsiksi itse tehtävän suorittamiseen. Ongelman ratkaisemisessa käytetään apuna seinäkalenteria, jonka poimii vuorovaikutusresurssiksi tilanteesta tietävä osapuoli, opiskelijoita kielellisesti kyvykkäämpi ja tehtävän laatinut opettaja. Ymmärtämisen ongelmaa koskevassa neuvottelussa opiskelijat poimivat opettajan relevanteiksi osoittamat materiaalsen resurssit aktiivisesti omiin vuoroihinsa.

Esimerkissä opiskelijat Mei, Araya ja Habane työskentelevät kolmen hengen pienryhmässä ja vastaavat keskustellen kysymyksiin, jotka on jaettu heille irrallisilla paperilapuilla. Tehtävälapuilla olevat kysymykset koskevat opiskelijoiden konkreettista kokemusmaailmaa, kuten heidän suunnitelmiaan (*Oletko kesällä Suomessa?*), mielipiteitään (*Tykkätkö sinä jäätelöstä?*) tai välitöntä arkea koskevia tietojaan (*Milloin kurssi loppuu?*). Esimerkissä Habane poimii pöydältä kysymyksen *kuinka monta koulupäivää on vielä jäljellä*. Ilmaus *vielä jäljellä* osoittautuu opiskelijoille ongelmalliseksi, ja he haluavat tarkistaa sen merkityksen opettajalta. Opettaja rakentaa selitystoiminnassa käyttämänsä osallistumiskehikon kehollisesti osoittamalla luokkatilassa olevaa kalenteria ja valkotaululle kirjoitettua päivämäärää, minkä lisäksi mukana kulkevat kielellisinä elementteinä opettajan puhe, ongelmalliseksi osoitettu ilmaus sekä kysymys, jonka osana ilmaus esiintyy. Esimerkin rivillä yksi Habane lukee tehtävänä olevan kysymyksen ääneen pöydältä poimimaltaan paperilapulta.

Esimerkki 1: Vielä jäljellä

(1a)

01 H: kuinka monta kaulu (.) koulupäivää on (.) veilä jä: (.) jä:lje:llä

02 (.) jäljel(h)lä

03 M: kuinka monta (.) koulupäivää

04 H: koulupäivää on (.) veilä

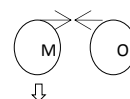
05 M: vielä

06 H: veilä (.) veilä (.) jä:lje:llä

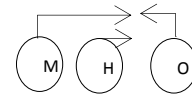
07 M: viisi päivää

08 H: veilä (.) jäljellä

09 M: mitä tarkoittaa (.) vielä \*(.) vielä jäljellä.



M: \*vie sormen kysymyspaperille

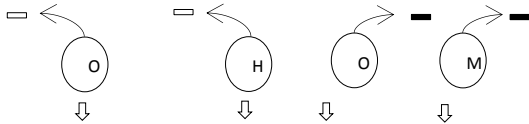


A:n katseen suunta ei näy videolla.

10 O: joo (.) kuinka monta koulupäivää on \*vielä jäljellä. tämä tarkoittaa

M: \*nostaa sormen kysymyspaperilta

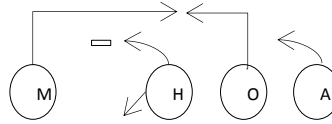
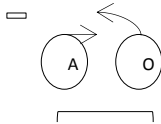
11 H: viisi (.) viisi päivää?



12 O: joo eli [<sup>1</sup>nyt] (.) on [<sup>2</sup>yksi]toista päivä ja [<sup>3</sup>(.)] päivä

O: [<sup>1</sup> osoittaa kalenteria oikealla kädellä]

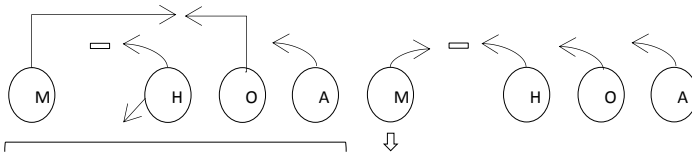
O: [<sup>2</sup> osoittaa taululle o. kädellä] O: [<sup>3</sup> osoittaa kalenteria o. kädellä]



13 kahdeksantoista on viimeinen. [kuinka monta koul\*upäivää on]

O: [vie oikeaa kättä nykäyksittäin oikealle]

A: \*nostaa kättä kohti kalenteria

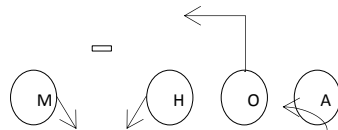


14 [ennen kuin loppuu].

O: [tekee oikealla kädellä paikallaan nykivää liikettä]

15 H: joo.

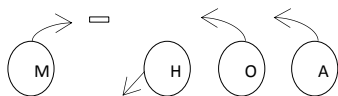
16 M: joo.



A:n katseen suunnasta ei täyttä varmuutta.

17 O: kuinka monta on jäljellä. [how many school days there are still left.]

O: [nykii oikeaa kättä paikallaan edessään kämmen alaspäin suunnattuna]



18 kuinka monta päivää vielä on.

Kierrätettävä resurssi tulee vuorovaikutukseen tilanteessa tietävän osapuolen eli kielellisesti taitavamman ja kysymyksen laatineen opettajan vuorossa riveillä 12–13. Sekventiaalisesti opettajan vuoro on ymmärtämisen ongelmaan liittyvän välisekvenssin jälkijäsen. Opettaja alkaa selittää sanojen *vielä jäljellä* merkitystä käyttämällä apunaan kahta luokahuoneessa sijaitsevaa materiaalista resurssia, taululle kirjoitettua kuluvan päivän päivämäärää sekä seinällä roikkuvaa kalenteria. Opettaja selittää ongelmalliseksi osoitetun ilmaisun merkitystä (rivit 10, 12–14, 17–18) tiiviisti alkuperäisen kysymyksen kontekstissa. Hänen selitystoimintansa nivoutuu alkuperäiseen tehtävänantona olleeseen kysymykseen siinä määrin, että välisekvenssin selittävistä jälkijäsenestä voidaan katsoa muodostuvan opetusprosessin ensimmäisen position vuoro ja uusi kysyvä etujäsen.

Rivillä 10 opettaja kytkee selitystoimintansa suoraan tehtävänä olevaan kysymykseen (*joo (.) kuinka monta koulupäivää on vielä jäljellä*) ja muotoilee riveillä 12–13 selitystoiminnalleen perustan (*clarification basis*, ks. monivaiheisista selventävistä jaksoista Mazeland & Zaman-Zadeh 2004: 140–147), jonka pohjalta hän rakentaa jälkijäsenen Mein rivillä 9 esittämään kysymykseen. Selitysperspektivissä opettaja määrittää sanallisesti päivämäärät, joiden väliin ongelmalliseksi osoitetun ilmaisun *vielä jäljellä* tarkoite tehtävän ja kuluvan todellisuuden puitteissa sijoittuu, ja osoittaa kahta luokahuoneessa olevaa kohdetta, valkotaulua ja kalenteria. Kehollisella toiminnallaan opettaja laajentaa osallistumiskehikkoa merkityksen rakentamisen kannalta relevantteihin materiaaliin resursseihin, ja jotta hänen toimintansa voitaisiin tulkita vuorovaikutuksessa merkitykselliseksi, olennaista on, että muut vuorovaikutusosapuolet pystyvät havaitsemaan kaikki opettajan toiminnassaan hyödyntämät resurssit.

Osoittaminen ei kuitenkaan rakenna merkitystä tai osallistumiskehikkoa yksin, sillä opettajan puhe, materiaaliset resurssit ja kehollinen toiminta nivoutuvat yhteen saumattomaksi merkityskokonaisuudeksi (rivit 10, 12–14). Osoittamalla opettaja kytkee sanat *nyt on yksitoista päivä* kahteen eri resurssiin, kalenteriin ja valkotauluun, jolloin kuluva päivä saa merkityksen sekä kuluvaan hetkeen sidoksissa olevana todellisuutena (päivämäärä on kirjoitettu taululle yhdessä päivän alkajaisiksi) että kalenterissa näkyvänä materiaalisena merkitysresurssina. *Vielä jäljellä* -merkityskokonaisuus rakentuu edelleen opettajan osoittaessa toistamiseen kalenteriin ja ilmoittaessa sanallisesti kurssin viimeisen koulupäivän päivämäärän, jolloin teon kompleksisuus kasvaa edelleen.

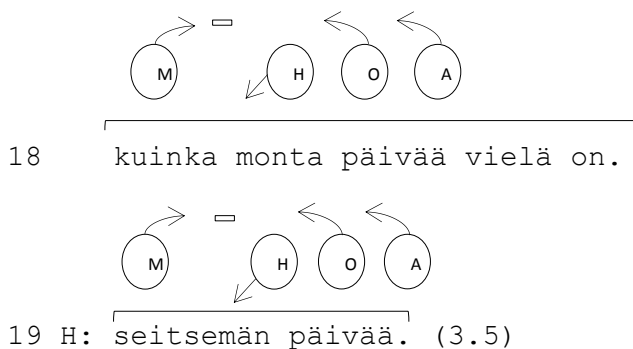
Perustettuaan eri resursseista yhteen sulautuneen multimodaalisen selitysperspektivin opettaja esittää alkuperäisen kysymyksen vielä uudestaan osittain uudelleenmuotoiltuna (*kuinka monta koulupäivää on (.) ennen kuin loppuu*, rivit 13–14) ja nivoo kysymyksen selitysperspektivin materiaaliin resursseihin säestämällä sitä osoittamiseen käyttämällään kädellä. Käden nykäysten voidaan analysoida merkitsevän kuluvan päivän ja viimeisen koulupäivän väliin jääviä koulupäiviä, lukumäärää, sekä

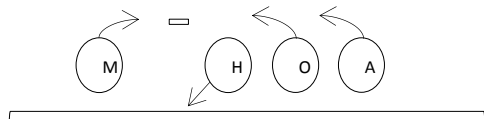
kysymystä *kuinka monta*. Lopuksi opettaja toistaa kysymystä vielä uudelleenmuotoiltuna ja jopa toiselle kielelle käännettynä (rivit 17–18), ja sekventiaalisesti odotuksenmukaiseksi muodostuu vastauksen tuottaminen kysymykseen.

Osoittamistakin vuorovaikutuksessa tutkinut Charles Goodwin nimittää opettajan tilanteessa suorittamaa kehoallista tekoa, yhden kokonaisuuden kahteen eri kohteeseen osoittamalla kytkemistä *dual pointiksi*, kompleksiseksi semioottiseksi teoksi, joka syntyy usean eri merkityksentuottamisen resurssin sulaumana. Jotta teon tavoitteena oleva toiminta – tässä tapauksessa opettajan selitystoiminta, joka tähtää ymmärryksen palauttamiseen – voisi onnistua, on tilanteen toisten vuorovaikutusosapuolten kyettävä havaitsemaan ja jäsentämään kaikki se, mikä teossa on relevanttia merkityksen rakentumisen kannalta. (Goodwin 2003: 224.) Voidaan ajatella, että opettajan vuorossa on jopa kaksi *dual pointia*, joista ensimmäisellä (kalenterin ensimmäinen osoittaminen + valkotalun osoittaminen) rakennetaan tilanteen relevanssi sekä kytkös kalenteriin merkityksentuottamisen resurssina, ja toisella (kalenterin ensimmäinen + kalenterin toinen osoittaminen) rakennetaan varsinainen *vielä jäljellä*-merkitysalue tilanteessa tarkasteltavan kysymyksen näkökulmasta.

Opettajan toiminta on hyvin monitahoista, mikä asettaa paljon vaatimuksia vuorovaikutustilanteen toisille osapuolille, tässä tapauksessa opiskelijoille. Opettajan antamaa selitystä seuraakin useamman vuoron mittainen neuvottelu siitä, mikä on oikea vastaus alkuperäiseen kysymykseen. Esimerkistä löytyy kolme erilaista yhdessä tai yksin rakennettua, yhden tai useamman vuoron mittaista vastausta (vastauksia aloittavat vuorot riveillä 19, 27 ja 29). Vastauksia tuottaessaan osapuolet kiertävät runsaasti etenkin kalenteriin osoittavaa elettä, ja esimerkistä käy ilmi, että opiskelijoiden erilaiset tavat suuntautua tilanteen osallistumis- ja toimintakehikkoon vaikuttavat heidän tilanteesta tekemiinsä tulkintoihin. Etenkin Arayan (A) toiminnasta on osoitettavissa, kuinka opettajan käyttämät kielelliset resurssit vaikuttavat siihen, mitkä materiaalistien resurssien ominaisuudet Araya käsittää tilanteessa merkityksellisiksi.

(1b)

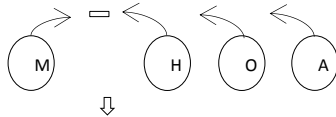




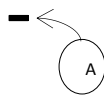
20 M: \*<sup>1</sup>tämä (.) tämä (.) \*<sup>2</sup>(viisi)

M: \*<sup>1</sup>osoittaa kalenteria ja alkaa laskea sormella päiviä.

A: \*<sup>2</sup>osoittaa kalenteria



21 H: ää (.) viisi päivää.



22 O: joo (.) [koska viikonloppu] sinä \*[(.) viikonloppunahan ei (.) mm]

M: laskee edelleen päiviä kalenterista

A: \*osoittaa kalenteria ja laskee päiviä osoittamalla

23 H: [ja kaksi kaksi] (.) [(viiko si) kaksi aa]

24 lauantai sunnuntai (täälä) pois

25 O: \*ei (olle) koulussa

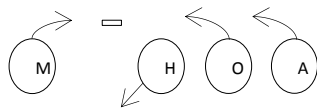
A: \*alkaa laskea sormillaan

26 H: viisi päivää

Kun Habane rivillä 19 tuottaa virheellisen vastauksensa *seitsemän päivää*, asian voidaan ajatella johtuvan siitä, että Habane toimisi yksinomaan kuulemiensa päivämäärien varassa ( $18-11=7$ ). Toisin kuin muut osapuolet, hän ei tuolloin katso kalenteria eikä mahdollisesti täysin huomioi sen tarjoamia potentiaalisia merkityksiä. Kalenterin merkitysominaisuuksien relevanttiin tulkintaan vaikuttaa tilanteessa se, onko sana *koulupäivää* tulkittu oikein. Mikäli sanaa ei ymmärretä tai muuten oteta huomioon kalenterin tulkintaa ohjaavana tekijänä, ei kalenterista osata erotella arki- ja vapaa-päiviä eikä se avaudu merkitysresurssina oikein.

Rivillä 20 opettajan selitystoimintaa ja kalenteria tiiviisti katsonut Mei tekee toisen aloittaman toisen korjauksen. Hän osoittaa kalenteria ja laskee siitä oikein jäljellä olevat viisi koulupäivää. Tämän jälkeen myös Habane siirtää katseensa kalenteriin ja vahvistaa Mein korjauksen oikeaksi. Tätä seuraa opettajan hyväksyvä vuoro (rivit 22 ja 25), jossa hän vielä eksplikoi kalenterissa näkyvien viikonlopun päivien merkityksen suhteessa sanaan *koulupäivä*: viikonloppuna ei olla koulussa.

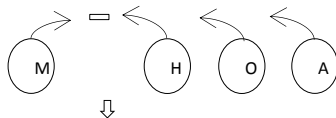
(1c)



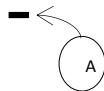
20 M: \*<sup>1</sup>tämä (.) tämä (.) \*<sup>2</sup>(viisi)

M: \*<sup>1</sup>osoittaa kalenteria ja alkaa laskea sormella päiviä.

A: \*<sup>2</sup>osoittaa kalenteria



21 H: ää (.) viisi päivää.



22 O: joo (.) [koska viikonloppu] sinä \*[(.) viikonloppunahan ei (.) mm]

M: laskee edelleen päiviä kalenterista

A: \*osoittaa kalenteria ja laskee päiviä osoittamalla

23 H: [ja kaksi kaksi] (.) [(viiko si) kaksi aa]

24 lauantai sunnuntai (täälä) pois

25 O: \*ei ole koulussa

A: \*alkaa laskea sormillaan

26 H: viisi päivää

27 A: seitsemän. seitsemän päivää.

Rivillä 27 alkaa uusi sanan *koulupäivää* merkitykseen kytkeytyvä neuvottelu, kun Araya ehdottaa vastaukseksi seitsemää päivää. Arayan toiminta saa selityksensä rivillä 22, missä opettajan hyväksyessä Mein ja Habanen yhdessä tuottaman vastauksen *viisi päivää* Araya käännähtää katsomaan valkotaululle. Hän tarkistaa taululta kuluvan päivän päivämäärän ja alkaa sen jälkeen laskea päiviä sekä kalenteria osoittamalla (rivi 22) että sormillaan (rivi 25). Voidaan päätellä, ettei Araya ole ymmärtänyt sanaa *koulupäivä* eikä täten havainnoi opettajan rakentamaa selityspäätöstä ja kalenterin tarjoamia merkityksiä samoin kuin muut osapuolet. Sen sijaan hän laskee kalenterista kaikki kuluvan päivän ja viimeisen koulupäivän väliin jäävät päivät.

(1d)

27 A: seitsemän. seitsemän päivää.

28 H: ei seitsemän. its da lauantai sunnuntai se (.) ei koulu.

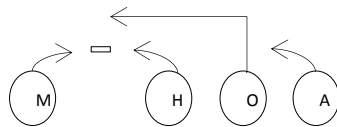
29 M: ei ei lauantai sunnuntai kuusi päivää.

30 H: viisi viisi viisi

31 M: viisi



32 O: joo. jos sinä haluat laskea [tämän päivän mukaan niin] sittenhän

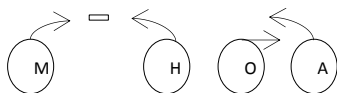


O: [osoittaa kalenterista kuluvaa päivää oikealla kädellä]

33 [tulee yksi lisää] mutta.

O: [tekee oikealla kädellä kutsuvan eleen]

34 A: oo oo



35 O: joo. ei ole enää montaa päivää



36 A: [lauantai sunnuntai poi]

A: [huiskaisee vasemmalla kaksi kertaa kädellä ja jättää käden ilmaan]



37 O: joo \*ei ole koulua [<sup>1</sup>silloin]. sinä olet kotona.

O: \*huiskaisee kämmenellä vaakatasoon

A: [<sup>1</sup>nyökkää ja nykäisee vasenta kättä vaakatasoon]

Vastausta koskevaa ymmärrystä rakennetaan kalenteria osoittamalla edelleen riveillä 32–33, missä opettaja osallistuu kolmannelle vastausehdotuksesta (Mein *kuusi päivää* rivillä 29) käytävään neuvotteluun. Opettaja osoittaa kalenterista kuluvaa päivää oikealla kädellään (*jos haluat laskea tämän päivän mukaan*) ja jatkaa oikean käden liikettä tekemällä kutsuvan eleen, jossa hän kääntää ylöspäin avointa kämmentä sormet edellä kahdesti kalenterin suunnasta itseään ja opiskelijoita kohti (*niin*



*sittenhän tulee yksi lisää*). Mein uudessa vastausehdotuksessa ei siis ole kyse sanan *koulupäivä* ymmärtämisestä vaan siitä, lasketaanko kuluva päivä mukaan jäljellä oleviin koulupäiviin. Opettajan selittävä ja hyväksyvä vuoro auttaa Arayaa viimein saavuttamaan asiasta ymmärryksen. Habane on edellä korjannut Arayan vastausta rivillä 28 muistuttamalla, ettei lauantaisin ja sunnuntaisin ole koulua, ja seurattuaan vielä opettajan vuoron riveillä 32–33 Araya osoittaa ymmärtäneensä asian. Hän ilmaisee ymmärryksensä sekä minimipalautteella *oo oo* rivillä 34 että sanoilla *lauantai sunnuntai poi* ja itsestään pois päin huitaisevalla eleellä rivillä 36. Tämä osoittaa hänen ymmärtäneen, etteivät viikonlopun päivät lukeudu koulupäiviin ja niitä tulee kohdella kalenterissa merkityksettöminä suhteessa tehtävänä olleeseen kysymykseen.

Kalenteriin materiaalisena resurssina liittyy runsaasti potentiaalisia merkityksiä, ja esimerkin tilanteessa tulee näkyväksi se, miten puhe ja osoittaminen yhdessä rakentavat kierrätettävänä olevan materiaallisen resurssin tilanteista merkitystä. Esimerkissä kalenterin tulkintaan vaikuttavat multimoodaalisesti rakentuvassa merkityskokonaisuudessa sekä opettajan *dual pointilla* rakentama, kahta materiaalista resurssia hyödyntävä selityspohja, että kysymyksessä esiintyneiden ilmaisujen *koulupäivä* sekä *vielä jäljellä* ymmärtäminen. Yhteisen ymmärryksen saavuttaminen edellyttää, että kaikki osapuolet ymmärtävät kalenterin osallistumiskehikon keskeiseksi materiaalliseksi resurssiksi sekä sanan *koulupäivä* merkityksen kalenterin sisältämien merkitysten tulkinnan kannalta. Selityspöytäkirjan toinen materiaallinen resurssi, valkotaululle kirjoitettu päivämäärä, auttaa paikantamaan kalenterista parhailaan kuluvan päivän päivämäärän, mutta varsinainen vastaamiseen tarvittava tieto löytyy kalenterista. Kalenteri osoittaminen auttaa osapuolia ratkomaan tilanteessa esiintyneitä ymmärtämisen ongelmia. Kalenterin avulla sekä korjataan vääriä vastauksia että täsmennetään kieltä koskevia ymmärtämisen ongelmia niin, että osapuolet saavuttavat ymmärryksen tehtävänä olleesta kysymyksestä.

## 4.2 Esimerkki 2: Kuinka monta kerrosta

Tässä esimerkissä näytän, kuinka yhden sanan muutos kierrätettävän resurssin yhteydessä käytettävässä puheessa vaikuttaa osallistujien tapaan havainnoida tilanteessa relevanttia materiaalista resurssia ja vaikeuttaa ymmärryksen saavuttamista. Sekventiaalisesti kyse on tilanteesta, jossa osapuolten on ratkaistava suoritettavana olevaan tehtävään liittyvä ymmärtämisen ongelma, ennen kuin itse tehtävän suorittaminen on mahdollista. Esimerkissä esiintyvät edeltä jo tutut opiskelijat Mei, Araya ja Habane, jotka kysyvät toisiltaan opettajalta saamaansa kuvaan liittyviä kysymyksiä. Kysymyksiin vastaamiseen tarvittava tieto löytyy tehtävässä käytettävästä kuvasta, mikä tekee siitä tilanteen osallistumiskehikkoa rakentavan materiaallisen resurssin.

Esimerkin alkaessa ryhmä on keskustellut siitä, millaisia kuvassa näkyvät talot ovat. Opiskelijat ovat todenneet talojen olevan korkeita. Tämän jälkeen Habane kysyy ryhmältä itse keksimänsä kysymyksen *kuinka monta kerro (.) talosa*, jonka ymmärtäminen aiheuttaa Arayalle vaikeuksia. Ongelman ratkaisemisessa käytetään apuna kerrosta kuvaavaa elettä, joka tulee mukaan tietäviksi osapuoliksi katsottavien osapuolten välisessä neuvottelussa. Edellisen esimerkin tavoin tässä osoitan, kuinka vuorovaikutuksen kielelliset resurssit ja niiden ymmärtäminen vaikuttaa siihen, miten osallistujat havainnoivat ja tulkitsevat tilanteessa rakentuvia multimodaalisia merkityskokonaisuuksia sekä niihin kuuluvia materiaalisia resursseja.

Esimerkki (2): Kuinka monta kerrosta

(2a)

01 H: kuin (.) kuinka monta kerro (.) talosa.

02 A: kuinka monta kerro (.) talosa?

03 O: tarkoitatko kuinka monta [<sup>1</sup>taloa vai kuinka monta [<sup>2</sup>kerrosta]

O: [<sup>1</sup>viittaa sivulle vasemmalla kädellä ja [<sup>2</sup>nostaa oikeaa kättä

sormet 90 asteen kulmassa

pykälittäin ylöspäin]

04 H: [ku (.) kuinka monta kerros(ta on (siellä)]

H: [liikuttaa oikeaa kättä sormet 90 asteen kulmassa sekä paikallaan että pykälän ylöspäin]

05 O: mhm (1.5)

06 O: (0.5) ku\*inka monta kerrosta.

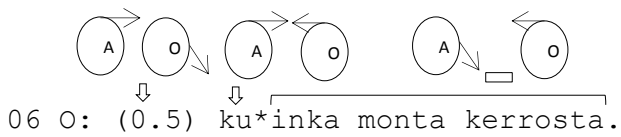
A: \*nytkäyttää hartioitaan

Kierrätettävä kehollinen resurssi, kerrosta kuvaava ele, tulee vuorovaikutukseen opettajan ja Habanen välisekvenssin vuoroissa (rivit 3 ja 4), joissa määritetään opettajan ongelman tulkinaksi ehdottaman sanan *kerrosta* merkitys. Tietävinä osapuolina voidaan tässä pitää sekä kysymyksen keksinyttä Habanea että opettajaa, josta tulee tilanteessa toinen aktiivisesti tietävä osapuoli heti sen jälkeen, kun hän saavuttaa ymmärryksen Habanen kysymyksestä. Opettaja tuottaa kerrosta kuvaavan eleen välisekvenssin aloittavassa vuorossaan (rivi 3) ja Habane toistaa sen vahvistavassa jälkijäsenessä, jolloin vuorovaikutustilanteessa syntyneen *return gesturen* (ks. luku 3.1.1) merkitys on heille selvä. Jatkossa *return gesture* tuottaa kuitenkin ongelmia Arayalle, jolle opettajan ja Habanen keskinäinen lyhyt välisekvenssi ei ole riittänyt selvittämään alkuperäiseen kysymykseen liittyvää ymmärtämisen ongelmaa.

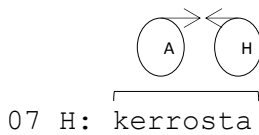
Keskeistä on huomata, ettei Arayan korjausaloite rivillä 2 paikanna hänen ymmärtämisen ongelmaansa: Arayan vuorossa toistuvat kaikki Habanen ongelmavuoron elementit eli se kohdistuu eriytymättömästi edelliseen vuoroon (Sorjonen 1997: 126). Opettaja puolestaan pyrkii selventämään tilannetta täsmällisemmällä korjausaloitteella, jossa hän tarjoaa Habanen arvioitavaksi kaksi vaihtoehtoa tulkintaa (emt. 131): *Tarkoitatko kuinka monta taloa vai kuinka monta kerrosta?* (rivi 3) Opettaja toisin sanoen kokee ongelmalliseksi muodon *kerro* (.) *talosa* ja haluaa selvittää, tarkoittaako Habane kysymyksellään kuvassa näkyvien kerrostalojen lukumäärää vai kuvassa näkyvien talojen kerrosmäärää. Puhuessaan opettaja osoittaa sanan *taloa* kohdalla tehtävässä käytettävää kuvaa (kuinka monta taloa kuvassa) sekä sanan *kerrosta* kohdalla eleen, jonka voidaan analysoida kuvaavan päällekkäisiä kerroksia. Vastauksessaan Habane osoittaa relevantiksi opettajan tekemän kerroseleen, jonka hän kierrättää omassa vuorossaan vahvistaessaan oikeaksi vaihtoehdon *kuinka monta kerrosta*. Araya näkee Habanen tuottaman kerroseleen (rivi 4), mutta hän ei ole nähnyt opettajan etujäsenen yhteydessä tekemiä eleitä (rivi 3). Hän ei näin ollen tunne eleen kytköstä opettajan käyttämiin sanoihin eikä siihen, mihin opettajan ja Habanen välisessä neuvottelussa syntynyt *return gesture* kaikkineen viittaa: mitä siihen kuuluu ja mitä se sulkee pois.

Kun korjausaloitteeseen on saatu vastaus ja keskustelun päälinjan katkaissut ongelma on saatu selvitettyä, vuorovaikutuksen kannalta odotuksenmukaista on, että keskustelussa palataan alkuperäiseen kysymyssekvenssiin (Sorjonen 1997: 126). Opettajan vuoro rivillä 6 osoittaa, että hän kohtelee Arayan ymmärtämisen ongelmaa samana kuin omaansa. Tämä näkyy siinä, että opettaja kääntää katseensa Arayaan ja kehottaa tätä vastaamaan Habanen alkuperäiseen kysymykseen toistamalla sanat *kuinka monta kerrosta*. Samalla tilanne jäsentyy uudestaan opetussyklikiksi.

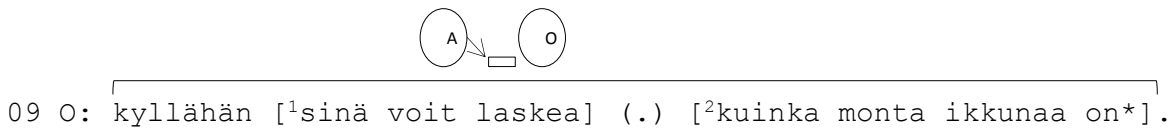
(2b)



A: \*nytkäyttää hartioitaan



08 A: minä tiedä (.) en tiedä



O: [<sup>1</sup> osoittaa paperia oikealla kädellä ja vie kättä yhtäjaksoisella liikkeellä kuvassa näkyvän kerrostalon yli alhaalta ylöspäin] ja [<sup>2</sup>nostaa oikeaa kättä sormet 90 asteen kulmassa pykälittäin ylöspäin]

A: [<sup>2</sup> alkaa laskea kynällä paperista alhaalta ylöspäin: osoittaa kynällä paperista kolme kohtaa ja \*lopettaa laskemisen]

10 A: uuh(h) huhuu \*(0.8)

A: \*alkaa laskea kynällä paperista: osoittaa 27:ää kohtaa

11 O: e:i ei kaikki ikkunat mutta. [<sup>1</sup>elikkä tässä on yksi kerros (0.8)]

O: [<sup>1</sup>vie etusormen paperille ja painaa sormea kuvaan

12 kaksi (0.8) [<sup>2</sup>kolme (0.4) neljä.]

jokaisen luvun kohdalla ]

13 A: [<sup>2</sup>kolme (0.4) neljä.]

A: [<sup>2</sup>osoittaa kuvaa kynällä ja vie kynän kiinni paperiin]

14 O: mm-m.

15 A: okei neljä\*.

A: \*napauttaa kuvaa kynällä

16 O: on siinä. entä tämä talo?

Riveillä 9–11 nähdään, kuinka se, ettei Araya havaitse kaikkia opettajan vuorossaan käyttämiä resursseja, sekä se, mitä sanaa opettaja käyttää kierrättämänsä eleen yhteydessä, vaikuttavat Arayan ymmärrykseen suoritettavana olevasta tehtävästä. Arayan alkuperäinen ymmärtämisen ongelma ei ole edelleenkään ratkennut, joten hän ei lähtökohtaisesti ole perillä siitä, mitä häneltä odotetaan. Lisäksi hän ei rivillä 9 näe opettajan tekemää elettä, joka on ollut keskeinen elementti opettajan ja Habanen välisessä *kerrosta*-sanaa koskevassa neuvottelussa.

Araya tuottaa rivillä 8 oman vuoronsa *minä tiedä (.) en tiedä*, mitä opettaja kohtelee preferoimattomana jälkijäsenenä esitettyyn kysymykseen, ei etujäsenen ymmärtämistä koskevana ongelma vuorona (preferenssijäsennyksestä ks. Tainio 1997). Opettaja toisin sanoen tulkitsee Arayan vastauksen muodossa ”en tiedä kerrosten lukumäärää”. Tästä kertoo hänen väitteensä *kyllähän sinä voit laskea* (rivi 9), jossa sävyartikkeli merkitsee lauseen sisältämän väitteen itsestään selväksi tosiasiaksi – tiedät vastauksen, koska voit laskea sen (ks. VISK § 830). Opettaja jatkaa vuoroaan muotoilemalla kysymyksen uudelleen muotoon *kuinka monta ikkunaa on*. Opetussyklin ensimmäisessä positiossa rivillä 6 esitetty kysymys toistuu uudelleenmuotoiltuna niin, että siihen nivoutuu sekä selitystoimintaa, jota ohjaa tehtävässä käytettävä kuva, että vastaamiseen ohjaavaa toimintaa.

Litteraatista nähdään, kuinka Araya reagoi jatkuvasti opettajan toimintaan. Puhuessaan sanat *kyllähän sinä voit laskea* opettaja osoittaa tehtävämateriaalina käytettävää kuvaa ja pyyhkäisee kädellään yhden kuvassa näkyvän kerrostalon yli alhaalta ylöspäin (taloja on useita). Tässä vaiheessa Araya alkaa laskea kynän avulla kuvassa näkyviä kohteita alhaalta ylöspäin samalla, kun opettaja jatkaa vuoroaan sanoilla *kuinka monta ikkunaa on* sekä tekemällä kerrosta kuvaavan eleen. Kun tunnetaan opettajan ja Habanen riveillä 3 ja 4 käymä neuvottelu, ymmärretään, että kierrättämällä eleen opettaja pyrkii ohjaamaan Arayan huomion päällekkäisiin ikkunoihin kerrosten lukumäärän indikaattorina. Opettajan kehollista toimintaa voidaan pitää jopa *dual pointina* tai kaksiosaisena eleenä, jossa kuvan osoittaminen, sanallinen toiminta ja osoittavalla kädellä tehtävä kerrosele muodostavat vastaavanlaisen kompleksisen semioottisen kokonaisuuden kuin edellisessä esimerkissä. Litteraatista näkyy lisäksi, kuinka osapuolet sovittavat jatkuvasti omaa toimintaansa toisen osapuolen toimintaan tavalla, jota on kuvattu multimodaalisen *gestaltin* käsitteellä (ks. luku 3.2). Araya ei kuitenkaan havaitse opettajan toimintaa kokonaisuudessaan eikä täten pysty jäsentämään kaikkia siihen sisältyviä merkityksiä.

Merkittävintä on, ettei Araya näe opettajan tekemää kerroselettä. Opettajan aloittaessa eleen Arayan katse on jo kuvassa, mistä hän aloittaa laskemisen. Hän toisin sanoen vastaanottaa opettajan vuoron lopun ainoastaan auditiivisesti. Videolla näkyy, että Araya ehtii laskea kuvasta kolme kohtaa, kunnes hän lopettaa laskemisen kuultuaan opettajan sanat *kuinka monta ikkunaa on*. Tämän jälkeen Araya naurattaa ja alkaa laskea uudestaan. Hän osoittaa yhteensä 27:ää kohtaa, mikä vastaa usean

kuvassa näkyvän kerrostalon ikkunoiden lukumäärää. Tässä vaiheessa opettaja tulkitsee Arayan toiminnan osoitukseksi alkuperäisen kysymyksen ymmärtämiseen liittyvästä ongelmasta: hän toteaa, ettei vastausta varten tule laskea kaikkia ikkunoita ja alkaa kuvasta osoittamalla näyttää, miten kerrokset kuvasta lasketaan (rivit 11–12). Araya yhtyy laskemiseen ja saa yhdessä opettajan avulla tuotettua vastauksen tehtävänä olleeseen kysymykseen (rivit 13 ja 15), minkä opettaja vahvistaa oikeaksi opetusyökin kolmannessa positiossa (rivi 15).

Kierrätettävällä eleellä on esimerkissä keskeinen rooli ensin opettajan ja Habanen välisessä neuvottelussa ymmärryksen syntymisessä ja myöhemmin opettajan ja Arayan välisessä neuvottelussa ymmärryksen horjumisessa. Kerroksiin viittaava ele on tiiviisti sidoksissa sekä osallistujien puheeseen että tehtävässä käytettävään kuvaan, josta kerrosten lukumäärää havainnoidaan. *Return gesture* merkitys suhteessa sekventiaaliseen ympäristöön sekä tilanteessa relevanttiin materiaaliseen resurssiin on luotu Habanen ja opettajan välisessä neuvottelussa, mikä määrittää myöhemmin sitä, kuinka opettaja ohjaa Arayaa havainnoimaan tehtävämateriaalina olevaa kuvaa sanan *ikkunaa* kautta.

Se, että pelkän auditiivisen resurssin varassa toimiva Araya alkaa laskea kuvasta ikkunoiden kokonaismäärää, kun opettaja muuttaa kierrätettävään *return gesture* -kokonaisuuteen (*kerrosta* + *ele*) kuuluvaa sanallista resurssia (*kerrosta* → *ikkunaa*), osoittaa selvästi, että puhe yhdessä kehollisen toiminnan kanssa ohjaa osapuolten tapaa suuntautua tilanteessa relevantteihin materiaaliin resursseihin. Esimerkki osoittaakin selvästi, kuinka sanojen ja eleiden yhteistuottaminen on merkitysten tuottamisen ohjaamaa. Niitä ei tule nähdä redundanteiksi esityksiksi samasta asiasta vaan ne ovat toisiinsa vastavuoroisessa ja dynaamisessa merkityksenannon suhteessa. (Kendon 2004: 173–174.) Lisäksi esimerkistä on havaittavissa, kuinka merkitykset siirtyvät merkitysten tuottamisen ohjaamana eleissä myös uusien sanojen yhteyteen. Kun kierrätettävän eleen yhteydessä käytettävät muut resurssit muuttuvat, korostuu entisestään sen merkitys, että toimintaa tulkitseva vuorovaikutusosapuoli kykenee havaitsemaan ja jäsentämään kaikki multimodaaliseen kokonaisuuteen vaikuttavat resurssit – myös eleet, sillä ne eivät toimi irrallaan kielestä eikä kieli toimi irrallaan niistä.

Tilanne on verrattavissa aiemmassa tutkimuksessa tehtyihin havaintoihin siitä, miten eri resursseja käytetään puheen korjaustoiminnassa. On todettu, että resurssien ristiriitainen käyttö suhteessa niiden aiempaan käyttöön, kuten saman eleen käyttäminen sekä kielivirhettä osoitettaessa että korjausta tehtäessä, voi aiheuttaa vuorovaikutuksessa tulkinnallisia epäselvyyksiä, aiheuttaa väärinymmärryksiä tai haitata ymmärryksen rakentumista. (Faraco & Kida 2008: 293–294.)

### 4.3 Esimerkki 3: Milloin on juhannus

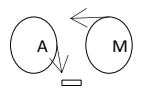
Kahdessa edellisessä esimerkissä olen osoittanut, miten kierrätettävien kehollisten ja materiaalistien resurssien yhteydessä käytettävä kieli voi vaikuttaa siihen, miten osallistujat jäsentävät rakentuvaa vuorovaikutusta ja miten merkityksistä neuvottelu etenee laajemmassa sekventiaalisessa kehyksessä. Tässä esimerkissä näytän, miten tilanteesta relevantiksi osoitettava ja kierrätettävä materiaallinen resurssi, seinäkalenteri, vaikuttaa osallistujien kielelliseen toimintaan. Kun tilanteen osallistumishikko laajenee kattamaan kalenterin visuaalisesti havaittavissa olevana materiaalisena resurssina, opettajan puheessa tapahtuu muutos. Hän lakkaa hakemasta kysymykseen kielen tasolla rakenteellisesti sopivaa jälkijäsentä ja alkaa käsitellä hyväksyttävää vastausta kalenterista löytyvänä ja visuaalisesti havaittavissa olevana sijaintina.

Sekventiaalisesti esimerkissä on kyse tilanteesta, jossa osapuolten on ratkaistava tehtävänä olevaan kysymykseen liittyvä ymmärtämisen ongelma, jotta kysymykseen vastaaminen on mahdollista. Esimerkissä nivoutuu toisiinsa välisekvenssin ja opetussyklin jäsennyksiä sekä kysyvää, selittävää ja vastaavaa toimintaa. Tässä esimerkissä kierrättäminen painottuu vastaamistoiminnan vuoroihin, jotka kuitenkin toimivat ymmärtämisen ongelmaa selventävänä toimintana osalle esimerkin osapuolista. Kierrätettävän resurssin eli seinäkalenterin tuo tälläkin kertaa vuorovaikutukseen tietävä osapuoli, tällä kertaa opiskelija, joka tietää vastauksen sekä välisekvenssin aiheuttaneeseen ymmärtämisen ongelmaan että itse tehtävänä olevaan kysymykseen. Tämän jälkeen muut osapuolet suuntautuvat merkitykselliseksi osoitettuun resurssiin ja käyttävät sitä aktiivisesti omissa vuoroissaan.

Esimerkissä esiintyvät opettajan lisäksi kolmen hengen ryhmässä työskentelevät Mei, Habane ja Araya sekä viereisessä pöytäryhmässä istuvat Rahim ja Chon. Mei, Habane ja Araya tekevät keskustelutehtävää, jossa he kysyvät toisiltaan paperilapuille kirjoitettuja arkielämää koskevia kysymyksiä. Litteraatti alkaa tilanteesta, jossa Habane on poiminut pöydältä lapun ja lukenut ääneen siihen kirjoitetun kysymyksen *Milloin on juhannus?* Tämän jälkeen Mei ja Habane ovat lyhyesti pohtineet juhannuksen mahdollista ajankohtaa, josta heillä ei kuitenkaan ole tarkkaa käsitystä. Opettaja on kuunnellut sivusta opiskelijoiden keskustelua siitä lähtien, kun Habane on lukenut kysymyksen.

Esimerkki (3): Milloin on juhannus

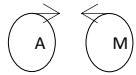
(3a)



01 A: juhan (.) joo minä en tiedä (.) öö (.)

*Viereisessä pöytäryhmässä istuvat C ja R katsovat A:ta tämän puhussa riveillä 1 ja 2.*

02 milloin on juha- (.) juhannus



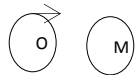
03 M: [ joo (.) \*minä en tiedä.]

A: [nyökyttelee ja avaa käden sivulle]

M: \*pudistaa päätään

*Opettaja avaa katseellaan keskustelun koko ryhmälle.*

04 O: mhm? (.) kuka tietää.



*Mei katsoo välillä käsiään, välillä käsien välistä eteenpäin.*

05 M: [<sup>1</sup>tuuli.] pitk- (.) [<sup>2</sup>pitkä tuuli] (.) [<sup>3</sup>iso tuuli.]

M: [<sup>1</sup>nostaa oikean käden ylös ja alas.]

[<sup>2</sup>nostaa molemmat kädet ylös ja avaa ne sivuilta alas,]

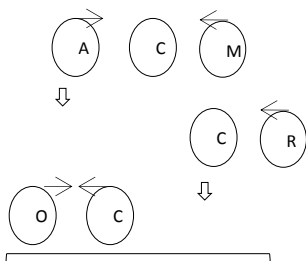
[<sup>3</sup>nostaa käsiä ylös ja alas kaksi kertaa.]

*Opettaja suuntaa katseella puheen koko ryhmälle.*

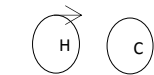
06 O: °mmm?° (.) ei ole sää tämä juhannus. kuka muistaa. se on yksi päivä

07 (.) tai juhla [(.)] suomalainen juhla kesällä.

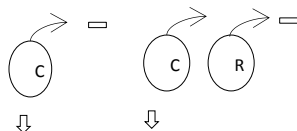
C: [nyökkää, katse opettajassa.]



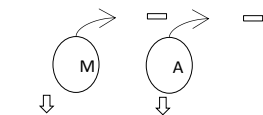
08 C: ensi viikko:



09 O: ensi [<sup>1</sup>viikolla.]



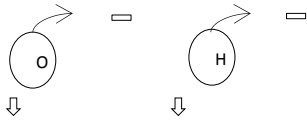
10 C: [<sup>1</sup>kaksi:] (.) kymmentä. päivä ka [<sup>2</sup>ksikymmentä.]



11 H:

[<sup>2</sup>kaksikymmentä.]





12 O: joo. punainen päivä on siellä.

Kierrätettävä resurssi eli kalenteri tulee mukaan vuorovaikutukseen Chonin vuorossa rivillä 10, kun hän siirtää katseensa kalenteriin. Litteraatista näkyy, kuinka tämän jälkeen muut vuorovaikutus- osapuolet yksi kerrallaan poimivat kalenterin huomionsa kohteeksi. Rivillä 12 katseensa kalenteriin kääntää opettaja, jonka kielellisessä toiminnassa on samalla havaittavissa muutos. Muutos liittyy opettajan tehtäväorientaatioon sekä tapaan suuntautua kalenteriin toimintakehikkona. Chon voidaan katsoa tilanteessa tietäväksi osapuoleksi sekä suhteessa edeltävään välisekvenssiin että itse tehtävänä olevaan kysymykseen. Opettajan vuorossa riveillä 6–7 toisiinsa kietoutuu kaksi jäsennystä. Vuoro toimii sekä välisekvenssin aloittavana vuorona, joka osoittaa ongelmalliseksi Mein vuoron rivillä 5, että opetussyklin ensimmäisenä vuorona, jossa alkuperäisen kysymyksen voidaan ajatella olevan mukana elliptisesti muodossa *kuka muistaa [milloin on juhannus]*<sup>5</sup>. Chon ymmärtää sekä sanan *juhannus* että vastauksen kysymykseen, minkä ansiosta hän pystyy ottamaan vastausvuoron itselleen.

Kun tarkastellaan osapuolten käyttämiä kielellisiä resursseja, näyttää siltä, että vastauksen rakentamisessa käytettävä materiaallinen resurssi vaikuttaa siihen, millaiseksi kysymykseen *Milloin on juhannus?* tuotettu vastaus muodostuu. Vastauksen odotuksenmukaisin kieliopillinen muoto olisi käytetystä sanasta riippuen inessiivi, adessiivi tai essiivi<sup>6</sup> (VISK § 980). Rivillä 8, ennen kuin Chon siirtää katseensa kalenteriin, hän tuottaa odotuksenvastaiseksi muodoksi nominatiivin, minkä opettaja heti korjaakin. Chon kuitenkin jatkaa vastaustaan: hän siirtää katseensa kalenteriin ja pyrkii tarkentamaan vastaustaan ilmoittamalla juhannuksen päivämäärän (rivi 10). Rivin 10 vuoro on edelleen rakenteellisesti epäsovelia suhteessa alkuperäiseen kysymykseen mutta toimii, jos kalenterista halutaan ainoastaan osoittaa tietty kohta sen visuaalisten ominaisuuksien avulla: *päivä kaksikymmentä* on havaittavissa esimerkiksi numerona. Opettaja vahvistaakin Chonin toiminnan relevantiksi rivillä 12 vuorossa, jossa kalenteri realisoituu visuaalisena resurssina kahdella tapaa: opettaja viittaa kalenteriin

<sup>5</sup> Opettajan vuoro sisältää Mein edeltävään vuoroon kohdistuvan korjausaloitteen: toteamuksen siitä, ettei juhannus ole säätila. Vuoron kontekstissa kysymys *kuka muistaa* onkin mahdollista analysoida myös muodossa *kuka muistaa mikä on juhannus*, etenkin kun vuoro jatkuu rakenteella *se on NP*. Kun kuitenkin tarkastellaan opettajan edeltävää vuoroa rivillä 4, havaitaan opettajan jo aiemmin käyttäneen *kuka-kysymystä*. Rivin 4 kontekstissa kysymys täydentyy yksiselitteisesti muotoon *milloin on juhannus*. Tässä valossa myös rivin 6 *kuka-kysymys* voidaan analysoida alkuperäisen kysymyksen *milloin on juhannus* toistoksi ja viittausta juhlapäivään vihjeeksi, jolla opiskelijoita pyritään ohjaamaan kohti toivottua vastausta. Tätä analyysia tukee opettajan vuoro rivillä 9, missä hän kohtelee Chonin edeltävää vuoroa vastauksena kysymykseen *milloin*.

<sup>6</sup> Kun sellaiset vastaukset kuin *tänään*, *nyt* tai *eilen* rajataan pois.

deiktisellä pronominilla *siellä*, jonka käyttö ei olisi mahdollista ilman käsitystä kalenterista visuaalisesti havaittavana paikkana, minkä lisäksi opettaja käyttää tarkoitteesta visuaalisesti havaittavaa, väriä hyödyntävää määritelmää *punainen päivä*. Mikään opettajan vuoron osa ei enää vastaa kysymykseen *milloin*.

(3b)

12 O: joo. punainen päivä on siellä.

13 R: lauantaina

14 H: [kaksikymmentä

H: [osoittaa kalenteria

15 M: aa

16 A: o

A: kumartuu eteenpäin kohti kalenteria

17 R: ol lauantaina

18 H: juhannus (-)]

H: osoittaa edelleen kalenteria]

19 O: mm. joo.

Muut osallistujat suuntautuvat kalenteriin kehollisesti katseella, osoittamalla ja kumartumalla sitä kohti. Opettajan vahvistavan vuoron jälkeen myös muut opiskelijat kukin vuorollaan osoittavat ymmärtäneensä, milloin juhannuksen ajankohta on. Kaikkien katse on kalenterissa ja osa suuntautuu resurssiin tätäkin voimakkaammin joko osoittamalla sitä tai kumartumalla sitä kohti. Mei ja Araya osoittavat saavuttaneensa ymmärryksen kysymykseen ja sen ratkaisuun liittyvistä ongelmista äännteellisillä minimipalautteilla (rivit 15 ja 16), ja Rahim ja Habane kierrättävät kalenteria tuottamalla aktiivisesti omat vastauksensa. Habane osoittaa kalenteria ja tuottaa sanat *kaksikymmentä* ja *juhannus*, ja Rahim puolestaan löytää kalenterista vielä uutta, vastausta täydentävää tietoa: juhannus on *lauvantaina*. Tilanteessa muodostuneen opettajajohtoisen opetussyklin voidaan katsoa päättyvän opettajan viimeiseen vahvistusvuoroon rivillä 19, jossa opettaja osoittaa hyväksyvänsä asiassa saavutetun ymmärryksen suppealla palautteella *mm. joo*.

Kun muistetaan, että vuorovaikutuksessa osallistujat pyrkivät toiminnallaan sekä vaikuttamaan toisten osapuolten huomion suuntautumiseen että suunnittelemaan oman toimintansa vastaanottajalähtöisesti (Goodwin 2000a: 1499), voidaan todeta, että tilanteessa saavutetaan kalenterin avulla ymmärrys juhannuksesta kalenteriin sijoittuvana ja kalenterista löydettävissä olevana ajankohtana. Kun

kuitenkin tarkastellaan sekvenssissä käytettyjä kielellisiä resursseja, huomataan, että opettaja ei ota kysymyssekvenssin etujäsenen vaatimaa muotoa eksplisiittisesti esiin enää sen jälkeen, kun kalenteri otetaan visuaalisena resurssina mukaan yhteisymmärryksen rakentamiseen.

Toisen kielen oppitunneilla tapahtuvaa vuorovaikutusta tarkastelevassa tutkimuksessa on todettu, että opettaja korjaa opiskelijoiden rakenteellisia virheitä pääosin vain tehtävissä, joiden pääasiallinen tavoite on rakenteiden harjoittelu. Tämän esimerkin kaltaisissa tapauksissa, joissa toiminnan pääasiallisena tavoitteena on tehtävän suorittaminen (tässä juhannuksen ajankohdan määrittäminen), opettajan mahdollinen korjaustoiminta kohdistuu puolestaan yleensä vain tehtävän suorittamiseen liittyvien ongelmien ratkaisemiseen (tässä sanan juhannus merkityksen selvittämiseen). (Seedhouse 2004: 149, 153.) Tämä voi osaltaan selittää opettajan toimintaa, mutta havainnosta huolimatta opettajan toiminnassa on esimerkissä nähtävissä selkeä muutos sen jälkeen, kun kalenterista on tullut vuorovaikutuksessa relevantti merkitysresurssi. Opettaja ei enää korjaa Chonin vuoroa rivillä 10 muotoon *kahdentenakymmenentenä päivänä* vaan mukauttaa omaa sanallista toimintaansa niin, että se sopii Chonin vuorossa toteutuvaan tapaan käyttää kalenteria ja sanallista resurssia. Toimintakehikon käsitteen avulla tarkasteltuna opettaja ei suhtaudu kalenteriin *milloin*-kysymykseen vastaavan ajankohdan lähteenä vaan paikkana, johon on mahdollista viitata sijaintina (*siellä*) ja josta voi osoittaa visuaalisesti havaittavissa olevan kohdan (*punainen päivä*). Toisin sanoen multimodaalisesti rakentuvassa vuorovaikutuksessa kierrätettävät materiaaliset resurssit vaikuttavat tässä tarkastellussa esimerkissä myös osapuolten tapaan puhua ja käyttää kieltä. Resurssien kierrättämisen näkökulmasta lisäksi merkittävää on, että tilanteen kaikki osallistujat poimivat kalenterin aktiivisesti omaan toimintaansa, pystyivät sen avulla saavuttamaan ymmärryksen kysymykseen liittyvästä ymmärtämisen ongelmasta ja tuottamaan yhdessä rakennettuun vastaukseen uutta tietoa.

#### 4.4 Esimerkki 4: Näky

Tässä esimerkissä näytän, miten osallistujien puheessa tapahtuvat muutokset saavat aikaan sen, että heidän näkökulmansa ymmärtämisen ongelmaa koskevassa neuvottelussa apuna käytettävään kierrätettävään keholliseen resurssiin muuttuu, jolloin muuttuu myös itse neuvottelun kohteena oleva merkitys. Sekventiaalisesti kyse on edellisten esimerkkien tavoin tilanteesta, jossa opiskelijoiden saamaan tehtävänantoon liittyy jokin ymmärtämisen ongelma, joka heidän on ratkaistava, ennen kuin tehtävän suorittaminen on mahdollista.

Esimerkissä esiintyvät opiskelijat Habane ja Chon sekä opettaja. Opiskelijoiden on tarkoitus piirtää kuva vaihe vaiheelta opettajan laatimien numeroitujen ohjeiden perusteella. Tehtävän suorittamista haittaava ongelma liittyy ohjeessa olevaan sanaan, jota opiskelijat eivät ymmärrä ja jonka he

haluavat tarkistaa opettajalta. Kierrätettävän resurssin, neuvottelun kohteena olevaan sanaan liittyvän eleen, tuo vuorovaikutukseen tietävä osapuoli eli opettaja. Neuvotteluun osallistuva opiskelija alkaa kierrättää elettä aktiivisesti, ja kun hän muuttaa eleen yhteydessä käyttämäänsä sanaa, neuvottelu lähtee uuteen suuntaan ja päättyy lopulta eri merkitykseen kuin alkuperäinen ymmärtämisen ongelman aiheuttanut sana.

Litteraatti alkaa tilanteesta, jossa opiskelijat ovat juuri alkaneet tehdä tehtävää. Habane on alkanut lukea opettajan antamia ohjeita läpi pysähtymättä. Kun opettaja saapuu opiskelijoiden luo, hän keskeyttää Habanen ja muistuttaa heitä siitä, että kuvaa on tarkoitus piirtää vaihe kerrallaan. Tällöin Chon kysyy luettelossa toisena olevassa lauseessa *yhdessä ikkunassa näkyy tyttö* käytetyn verbin *näky* merkitystä.

Esimerkki (4): Näkyy

(4a)

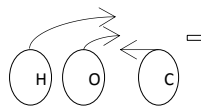
01 C: joo anteeksi.

02 O: joo.

03 C: näkyy.

04 O: näkyy.

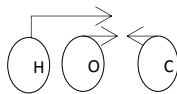
05 H: näkyy.



06 O: tarkoittaa samaa että (.) [<sup>1</sup>nyt kun sinä katsot [<sup>2</sup>ikkunasta (.) niin

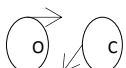
O: [<sup>1</sup>alkaa nostaa vasenta kättä hitaasti ja

[<sup>2</sup>osoittaa kohti ikkunaa



07 [<sup>3</sup>ulkona näkyy puu.]

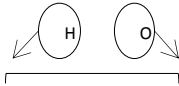
O: [<sup>3</sup>tuo vasemman kätensä vasemman olkapään vierelle kämmen alaspäin]



08 C: aa

O: vie vasemman käden sormet suppuun, käsi olkapään korkeudella

09 O: eli:



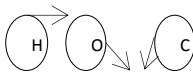
10 H: nakyy tyt-

C: vilkaisee O:ta



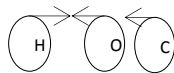
11 O: yhdessä ikkunassa

O: liikauttaa supussa olevaa kättä



12 H: tyt<sup>[1</sup>tö kat-

H: nostaa oikean käden irti pulpetista



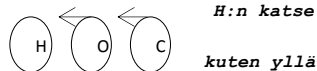
13 O: [<sup>1</sup>näkyy tyttö.

O: [<sup>1</sup>liikuttaa supussa olevia sormia silmiä kohti



14 H: tyttö

H: nostaa kätensä silmien korkeudelle pään viereen niin, että sormet osoittavat 90 asteen kulmassa eteenpäin, ja katsoo sormien kanssa samaan suuntaan.



H:n katse

kuten yllä

15 O: [<sup>1</sup>joo (.) ikkunassa [<sup>2</sup>(.) [<sup>3</sup>tyttö kats<sup>[4</sup>oo ulos.

O: [<sup>1</sup>nyökyttää ja pyörittää kädellä ympyrän ilmaan sormet supussa.

C: [<sup>2</sup>vilkaisee H:ta

O: [<sup>3</sup>nostaa sormet supussa silmiensä tasalle ja

työntää sormia ja leukaa eteenpäin

16 H:

[<sup>4</sup>tyttö katsoo [<sup>5</sup>ulos

H: kurkistaa sormiensa alapuolelta eteenpäin

C: [<sup>5</sup>vilkaisee H:ta

17 C: aa

C: laskee katseensa

18 O: mutta (.) ensiksi piirrä kerrostalo keskelle paperia. talossa on viisi kerrosta.

Verbin *näkyä* merkitystä koskevassa neuvottelussa tapahtuu näkökulman muutos riveillä 12–15, missä Habane ja opettaja kierrättävät toistensa käyttämiä eleitä ja lopulta myös kielellisiä resursseja. Opettaja on alkanut selittää verbin merkitystä antamalla siitä opiskelijoiden välittömään ympäristöön sijoittuvan käyttöesimerkin (rivit 6-7, 9, 11 ja 13). Kierrätettävä ele, silmien tasolla tapahtuva liike, tulee vuorovaikutukseen opettajan vuorossa rivillä 13. Habane on seurannut tiiviisti opettajan selitystoimintaa, minkä jälkeen hän tarjoaa *näkyä*-verbille oman vaihtoehtoisen ymmärrysehdokkaansa *katsoo*. Habanen toiminta sijoittuu opettajan rivin 13 vuoron ympärille niin, että hän aloittaa ymmärrysehdokkaan tuottamisen sanallisesti rivillä 12 ennen opettajan elettä ja täydentää sen kierrättämänsä eleen avulla rivillä 14. Ymmärrysehdokkaalla tarkoitan vuoroa, jossa osallistuja ilmaisee eksplisiittisesti ymmärryksensä edeltävästä puheesta (tässä opettajan useamman vuoron mittaisesta selitystoiminnasta) ja jonka jälkijäseneksi on odotettavissa joko tarjotun ehdokkaan vahvistaminen tai sen korjaus (Lilja 2010: 138).

Rivillä 12 Habane tuottaa verbistä *katsoo* vain alun. Hänen kehollinen toimintansa, silmien tasalla tehtävä ele rivillä 14, riittää kuitenkin täydentämään tuotosta niin, että opettaja tulkitsee sen verbiksi *katsoo*. Tämä nähdään rivillä 15, missä opettaja hyväksyy Habanen ymmärrysehdokkaan ja täydentää sen muotoon *tyttö katsoo ulos*. Samalla opettaja kierrättää omaan, silmien tasalla tapahtuvaan ja *näkyä*-verbiin yhdistettyyn eleeseensä elementtejä Habanen käyttämästä silmien tasalla tapahtuvasta eleestä. Myös tässä osapuolet sovittavat omaa toimintaansa jatkuvasti toisen osapuolen toimintaan tavalla, jota on aiemmassa tutkimuksessa kuvattu *gestaltin* käsitteellä (ks. luku 3.2). Kierrättämisen myötä eleen suunta muuttuu aktiiviseksi, ulospäin suuntautuvaksi toiminnaksi (*tyttö katsoo*), kun se aiemmin kuvasi pikemminkin näköaistin tasolla tapahtuvaa vastaanottavaa toimintaa (*tyttö näkyä*). Sama merkitysero on neuvotteluissa käytettävissä verbeissä.

Rivillä 16 Habane toistaa opettajan sanat ja kierrättää neuvottelussa käytettyä elettä edelleen, minkä jälkeen välisekvenssin aloittanut ja verbin merkityksestä käytävää neuvottelua seurannut Chon

ilmaisee minimipalautteella ymmärtäneensä asian (rivi 17). Tämän jälkeen opettaja ei enää palaa välisekvenssin alussa ongelmalliseksi osoitettuun verbiin *näky* vaan ainoastaan ohjaa opiskelijat aloittamaan kuvan piirtämisen ohjeiden ensimmäisestä kohdasta.

Osapuolten voidaan katsoa eleitä kierrättämällä rakentavan tehtävän tavoitteena olevaan kuvaan suhteutuvan materiaallisen resurssin, jota he alkavat neuvottelun kuluessa käyttää uudesta näkökulmasta. Siinä, missä eleitä tuottamalla asetutaan ensin katsomaan valmista kuvaa (tyttö näky), näkökulman muutoksen myötä siirrytään kuvan tytöksi, joka katsoo ulos kuvaan piirretyn talon ikkunasta. (Ks. luku 3.1.3 siitä, miten myös keholliseen toimintaan voidaan suuntautua materiaalien objektien tavoin.) Tehtävän suorittamisen eli kuvan piirtämisen kannalta verbien näkökulmaero ei ole relevantti, sillä kuva ohjeistetaan piirtämään talon ulkopuolelta nähtynä eikä tytön olemisen tapaan oteta valmiissa kuvassa kantaa. Opettajan toiminta voikin selittyä tehtäväorientaation kautta samalla tavalla kuin esimerkissä 3, mutta vuorovaikutuksen rakentumisen kannalta esimerkki osoittaa selvästi, kuinka multimodaalisen merkityskokonaisuuden rakentamisessa käytettävien resurssien kierrättäminen sekä niissä tapahtuvat muutokset saavat aikaan sen, että neuvottelun kohteena oleva toiminnan ja (tytön) toimijuuden näkökulma sekä viime kädessä merkitys muuttuvat.

#### **4.5 Yhteenveto: Eleiden kierrättäminen, materiaallinen ympäristö ja kielellinen toiminta**

Tämän alaluvun esimerkeissä olen käsitellyt esimerkkejä, joissa opiskelijoiden on ratkaistava jokin suoritettavana olevan tehtävän ymmärtämiseen liittyvä ongelma, ennen kuin he pääsevät suorittamaan itse tehtävää. Ongelmien ratkaisemiseksi käydyissä neuvotteluissa hyödynnettiin eleitä ja materiaalisia resursseja, jotka vuorovaikutukseen toi yleensä ongelman suhteen tietävä osapuoli, ja jotka tilanteen muut osapuolet nostivat relevantteiksi aktiivisesti kierrättämällä. Eleitä kierrättämällä osapuolet korjaavat vastauksia, täsmentävät kieltä koskevia ymmärtämisen ongelmia ja tuottavat vastauksiin uutta tietoa. Analyysissa korostuu materiaallisen vuorovaikutusympäristön merkitys osallistujien toiminnassa.

Olen kiinnittänyt analyysissa huomiota siihen, kuinka vuorovaikutuksessa kierrätettävät resurssit toimivat suhteessa muihin kulloinkin relevantteiksi osoitettaviin resursseihin, ja miten näiden resurssien laatu ja osallistujien tapa havainnoida niitä suhteutuu heidän kielelliseen toimintaansa. Olen näyttänyt, että kielellinen toiminta voi sekä ohjata muiden resurssien havaitsemista että muovautua sen mukaan, mitä muista resursseista kulloinkin osoitetaan relevantiksi meneillään olevan vuorovaikutuksen kannalta. Yhteisymmärryksen saavuttamisen kannalta tällöin on olennaista, että osapuolet pystyvät havaitsemaan ja jäsentämään kaikki merkityksen rakentumisen kannalta relevantit resurssit.

Olen lisäksi näyttänyt, kuinka vuorovaikutuksen rakentumiseen esimerkeissä vaikuttavat osapuolten näkökulma ja tehtäväorientaatio. Analyysi tekee näkyväksi sitä, minkälaisia mahdollisuuksia vuorovaikutuksessa relevantiksi nostettavat materiaaliset resurssit tarjoavat toimintakehikkoina. Esimerkissä kolme nousi esiin kalenteri visuaalisesti havaittavana resurssina, joka vaikutti opettajan kielelliseen toimintaan ja jonka avulla opiskelijat saattoivat saavuttaa ja osoittaa ymmärryksen käsiteltävästä ongelmasta sekä tuoda vastaukseen uutta tietoa. Esimerkissä neljä osapuolet rakentavat tiiviissä *gestalt*-yhteistyössä uuden näkökulman tehtävän tavoitteena olevaan kuvaan niin, että vuorovaikutuksen edetessä muuttuu myös yhteisymmärryksen tavoitteena oleva kielellinen aines.



## 5 ELEIDEN KIERRÄTTÄMINEN MIELIPITEIDEN ILMAISUN JA PERUSTELUN SEKÄ LUKEMISTOIMINNAN KOMMENTOINNIN KEINONA

Tässä luvussa tarkastelen esimerkkejä, joissa osapuolet osoittavat kierrättämisen avulla olevansa samaa tai eri mieltä käsiteltävänä olevasta asiasta, perustelevat mielipiteitään ja kommentoivat lukemistoimintaa. Myös näissä esimerkeissä on kyse välisekvensseistä, joissa ratkotaan jotakin tilanteeseen liittyvää ongelmaa. Toisin kuin edellä, tämän luvun esimerkeissä osapuolten väliset neuvottelut eivät kuitenkaan liity tehtävänannon ymmärtämiseen vaan koskevat tehtävän vastausta tai mekaaniseen lukemistoimintaan liittyvää ongelmaa. Kyse ei siis ole merkitysten ymmärtämiseen liittyvistä ongelmista vaan siitä, miten osallistujat eleitä kierrättämällä ilmaisevat asennoitumistaan toisen osapuolen toimintaan tai kommentoivat omaan toimintaansa vaikuttavia tekijöitä. Myös tämän luvun esimerkeissä osapuolet kierrättävät aktiivisesti toisen osapuolen neuvotteluun tuomia kehollisia resursseja. Esimerkkien avulla osoitan, että materiaalistien ja kehollisten vuorovaikutusresurssien kierrättäminen on monipuolinen, joustava ja tehokas tapa osoittaa asennoitumista ja esittää sitä koskevia perusteluja.

### 5.1 Esimerkki 5: Roskat roskikseen

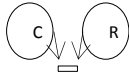
Tässä esimerkissä näytän, miten osallistujat toistensa eleitä kierrättämällä osoittavat olevansa eri mieltä vuorovaikutuskumppaninsa kanssa. Kierrättämisen avulla osallistujat myös perustelevat mielipidettään. Sekventiaalisesti kyse on tilanteesta, jossa opiskelijat tuottavat vastausta suoritettavana olevaan tehtävään ja neuvottelevat siitä, mitä verbiä vastauksessa tulisi käyttää. Kyseessä on tehtävä, jossa opiskelijat keskustelevalt opettajalta saamastaan kuvasta annettujen apukysymysten avulla. Esimerkissä esiintyvät opiskelijat Chon ja Rahim, jotka käsittelevät kysymystä *Mitä kuvassa näkyvät ihmiset tekevät?* Toiminnan päälinjana on vastata käsiteltävänä olevaan kysymykseen, mutta opiskelijat ajautuvat monen vuoron mittaiseen korjaussekvenssiin tilanteessa, jossa Chon ei hyväksy Rahimin tarjoamia vastausehdotuksia vaan tekee jatkuvasti uusia korjausaloitteita.

Opiskelijat eivät juuri käytä kielellisiä keinoja ilmaistakseen tai perustellakseen erimielisyytään. Erityisesti Chon kierrättää tehokkaasti Rahimin eleitä ja yhdistää niihin monipuolisesti muita merkityksen tuottamisen resursseja. Chonin tapa kierrättää Rahimin käyttämiä kehollisia resursseja on toimiva, mistä kertoo se, ettei Rahim kohtele hänen toimintaansa millään tavalla ongelmallisena. Osapuolten välinen vuorovaikutus etenee ja rakentuu kierrätyksen osalta häiriöttömästi, ja ainoa

seikka, johon ongelmanratkaisu- ja neuvottelutoiminta tilanteessa, koskee vastaukseksi haettavaa verbiä. Litteraatti alkaa tilanteesta, jossa Chon ja Rahim ovat jo jonkin aikaa käyneet läpi sitä, mitä kuvassa näkyvät ihmiset tekevät. Nyt he alkavat keskustella kuvassa näkyvästä miehestä, joka seisoo roskiksen vieressä ja on laittamassa jotakin roskikseen.

Esimerkki (5): Roskat roskikseen

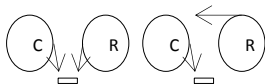
(5a)



01 C:  $\overbrace{\text{hän on siinä.}}$

C: osoittaa paperia

02 R: tippuu.



03 C:  $\overbrace{[{}^1(0.5)]}$   $\overbrace{e:i oo}$   $\overbrace{[{}^2(1.5)]}$   $\overbrace{[{}^3(poi-)]}$

C:  ${}^1$ [kumartuu katsomaan paperia

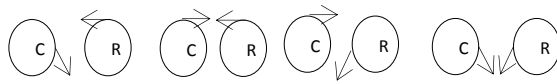
C:  ${}^2$  tekee pulpetin päällä kaksi heittoeletä eteenpäin]

[ ${}^3$  ja yhden heittoeleen sivulleen]

R:  ${}^3$  tekee pulpetin päällä ranteesta taittuvan liikkeen kämmen ja sormet alaspäin suunnattuna

04 R: tippuu

R: jatkaa edellisen vuoron aikana aloittamaansa liikettä



05 C:  $\overbrace{[{}^1\text{tippuu} (.) \text{ tai tippuu}]}$   $\overbrace{(0.5)}$   $\overbrace{[{}^2\text{tip}[{}^3\text{puu} (1.5)]]}$

C:  ${}^1$  tekee oikealla kädellään sormet suorana voimakkaan alaspäin suuntautuvan eleen tuolinsa viereen ensin oikealle ja sitten vasemmalle seuraten liikettä näkyvästi katseella]

R:  ${}^1$  jatkaa edellisten vuorojen aikana tekemäänsä liikettä]

C:  ${}^2$  tekee voimakkaan eleen vasemmalle puolelleen]

R:  ${}^3$  hieroo kädellä päätään ja kasvojaan]



06 R: antaa

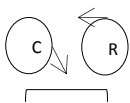
R: ojentaa vasenta kättään eteenpäin kämmen ylöspäin ja kohauttaa hartioitaan

Chon kierrättää Rahimin käyttämän eleen omaan vuoroonsa rivillä 5, missä hän myös perustelee, miksi Rahimin ehdottama *tippuu*-verbin ei sovi tehtävän vastaukseksi. Rahim on tuonut kierrätettävän eleen vuorovaikutukseen jo rivillä 3 Chonin edellisen korjausvuoron päättyessä, missä hän ennakoii eleen avulla omaa tulevaa vuoroaan. Hän jatkaa elettä rivillä 4 omassa vuorossaan, missä hän ei hyväksy Chonin tekemää korjausta vaan pyrkii eleen avulla täsmentämään alkuperäistä ehdotustaan ja argumentoimaan uudestaan sen puolesta. Chonin vuoro rivillä 3 voidaan jäsentää toisen aloittamaksi toisen korjaukseksi: Chon torjuu Rahimin ehdotuksen sekä sanoilla *ei oo* että tarjoamalla vaihtoehdoksi toisenlaista tekemisen tapaa sekä sanallisesti (*pois*) että elehtimällä (heittämistä kuvaava ele).

Rivillä 5 Chon torjuu Rahimin ehdotuksen entistä voimakkaammin mutta eri tavalla. Suoran toisen korjauksen sijaan Chon alkaa kierrättää Rahimin käyttämää elettä ja toistaa Rahimin käyttämää verbiä. Kierrättäminen toimii erimielisyyden osoittamisen keinona siten, että Chon pyrkii verbin merkitystä tähdentämällä perustelemaan, miksi se ei sovi käytettäväksi suoritettavana olevan tehtävän yhteydessä. Korjaustoiminta ja erimielisyys eivät toisin sanoen kohdistu niinkään verbiin ja sen perusmerkitykseen itseensä, mistä Rahimilla vaikuttaisi olevan oikea ymmärrys (*tippuu* alaspäin suuntautuvana liikkeenä). Sen sijaan Chon pyrkii nimenomaan verbin perusmerkitystä korostamalla osoittamaan, miksi se ei sovi kuvassa näkyvän miehen toiminnaksi ja täten vastaukseksi etujäsenenä toimivaan kysymykseen *Miten kuvassa näkyvät ihmiset toimivat*.

Kierrättäessään sekä Rahimin elettä että sanoja Chon kasvattaa niiden intensiteettiä. Äänenkäytöllisesti hän vie verbin uuteen kehykseen lausuen sen painokkaasti ja topakasti, ja siinä missä Rahim on käyttänyt eleen tuottamiseen rannettaan ja kämmentään, käyttää Chon liikkeessä koko käsivarttaan ja jopa ylävartaloaan. Chonin vuoron keskivaiheilla syntyy lyhyt tauko, jonka aikana osapuolten välille syntyy katsekontakti ja Rahim lopettaa oman eleensä ikään kuin luopuen kannastaan. Tämän jälkeen Chon toistaa sanan *tippuu* sekä voimakkaan käsieleen vielä kerran sinetöidäkseen oman näkökulmansa. Rahim alkaa hieroa päätään ja kasvojaan Chonin vuoron vielä jatkuessa, ja viimeistään hän hyväksyy Chonin korjausaloitteen rivillä 6 ehdottaessaan vastaukseksi toista verbiä *antaa* (olkoonkin, että hyväksyntä on hieman ponneton, mistä kertoo muun muassa olkien kohautus).

(5b)



06 R: antaa

R: ojentaa vasenta kättään eteenpäin kämmen ylöspäin ja kohauttaa hartioitaan



07 C: \*ei antaa. [<sup>1</sup>(antaa)]. [<sup>2</sup>minä antaa].

C: \*pudistaa päättään

C: [<sup>1</sup>ojentaa kättään kämmen ylöspäin ensin kohti R:ää, sitten toiseen suuntaan.]

C: [<sup>2</sup>ottaa pulpetilta kynän ja ojentaa sitä kohti R:ää]

Chon vastaa Rahimin toiseenkin vastausehdotukseen korjausaloitteella (rivi 7), joka on vastaavanlainen kuin edellinen, rivillä 5 tehty korjausaloite. Chonin toiminta ei ole yhtä voimakasta kuin edellisessä korjausvuorossa, mutta tällä kertaa hän perustelee mielipidettään ensin pelkällä kädellä tehtävällä eleellä ja sitten elettä täydentämällä. Tässä hän hyödyntää tilanteessa tarjolla olevaa materiaalista esinettä, kynää, jonka avulla hän mallintaa verbin *antaa* merkitystä ja perustelee, miksi se ei sovi vastaukseksi etujäsenenä olevaan kysymykseen. Chon käyttää toisin sanoen materiaalista objekti yhteisymmärryksen rakentamisen resurssina, jonka merkitys rakentuu meneillään olevan toiminnan kontekstissa suhteessa muihin kuluvaan hetkessä käytettäviin resursseihin.

Tämän jälkeen Chonin ja Rahimin keskinäinen merkitysneuvottelu keskeytyy, sillä paikalle saapuu opettaja, joka ottaa tilanteen johtoonsa ja antaa lopulta Chonille ja Rahimille kysymykseen sopivan vastauksen *hän laittaa roskat roskikseen*. Edellä tarkasteltu Rahimin ja Chonin neuvottelu on intensiivinen ja monisyinen kierrätyksen ja multimodaalisesti rakentuvan vuorovaikutuksen näkökulmasta. Osapuolet käyttävät vuorovaikutuksessa verraten yksinkertaista sanastoa, mutta kykenevät silti neuvottelemaan kielellisistä merkityksistä varsin monipuolisesti ja vivahteikkaasti. Tämä tapahtuu kehollisia resursseja kierrättämällä sekä käyttämällä vuorovaikutuksessa myös prosodisia keinoja sekä tarjolla olevia materiaalisia resursseja.

Osallistujien on todettu viittaavan eleitä kierrättämällä toisen osapuolen aiempaan ehdotukseen tai sen osaan myös tutkimuksessa, jossa tarkasteltiin eleiden kierrättämistä ideapalaverissa. Kyseisessä tutkimuksessa toiston laadun todettiin olevan yhteydessä siihen, miten aiempiin ehdotuksiin suhtauduttiin. Tutkimuksen mukaan eleen osittainen tai muokattu toisto liittyi tilanteisiin, joissa toisen osapuolen ehdotusta ei hyväksytty kokonaan, ja muokkauksen avulla osoitettiin, mitä seikkaa ehdotuksesta ei pidetty hyväksyttävänä ja mitä esitettiin vaihtoehdoksi. Samoin kuin Chonin ja Rahimin välisessä neuvottelussa, myös ideapalaveria käsittelevässä tutkimuksessa kierrätettävä ele sai merkityksensä meneillään olevan vuorovaikutuksen kontekstissa suhteessa meneillään olevaan toimintaan, eleen aiempaan käyttöön ja muihin eleen yhteydessä käytettyihin vuorovaikutusresursseihin. (Yasui 2013: 170–171.)

Chonin tapa liittää kierrätettävään eleeseen materiaallinen resurssi eli pulpetilla oleva kynä havainnollistaa hyvin sitä, miten kierrätettävien ja niihin kytkeytyvien resurssien ominaisuudet rakennetaan relevanteiksi kussakin vuorovaikutuskontekstissa. Hän ei käytä kynää kirjoitusvälineenä vaan resurssina, jonka avulla hän perustelee korjaustoiminnan taustalla olevaa mielipidettään. Tässä osoittamani seikat ovat linjassa aiemman tutkimuksen kanssa, jossa on havaittu, että osallistujat käyttävät tilanteessa läsnä olevia materiaalisia resursseja niiden peruskäyttötarkoituksista poiketen muun muassa institutionaalisten tehtävien suorittamiseen sekä, kuten edellä luvussa 3.1.3 mainitsin, esimerkiksi vuorojen jakamisen säätelyyn. Osallistujien tapa hyödyntää taidokkaasti ympäristössä läsnä olevia materiaalisia resursseja osoittaakin, ettei heidän vuorovaikutuksellinen osaamisensa koostu yksin kielellisistä resursseista. (ks. esim. Hazel & Mortensen 2014: 12, 27.) On myös huomautettu, ettei vuorovaikutuksen analyysissä välttämättä tulisi puhua objektien ensi- ja toissijaisista käyttötarkoituksista vaan niitä tulisi kohdella sen mukaan, mitä niillä kulloinkin tehdään ja miksi ne täten vuorovaikutuksessa osoitetaan (Day & Wagner 2014: 122).

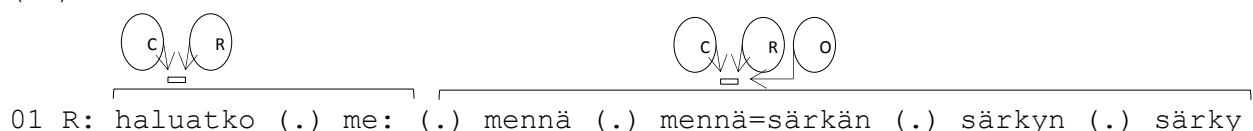
## 5.2 Esimerkki 6: Särkänniemeen

Edellisessä esimerkissä näytin, kuinka Chon kierrättää Rahimin käyttämiä kehollisia resursseja ilmaistakseen erimielisyyttään ja perustellakseen mielipidettään. Tässä esimerkissä näytän, miten osallistujat kierrättävät toistensa käyttämiä kehollisia resursseja osoittaakseen samanmielisyyttä. Sekventiaalisesti tilanteessa on kyse lukemistoiminnan korjauksesta, johon nivoutuu ongelmalliseksi osoittautuvan sanan pituuden kommentointi. Kierrättämisen avulla osapuolet pystyvät sekä suorittamaan korjaustoimintaa että osoittamaan olevansa samaa mieltä luettavana olevan sanan ominaisuuksista suhteessa lukemisessa esiintyneisiin ongelmiin. Edellisen esimerkin tavoin osapuolet käyttävät kielellisiä resursseja niukasti mutta hyödyntävät kehollisten resurssien lisäksi vahvasti prosodisia elementtejä, kuten painotusta ja rytmiä.

Litteraatissa esiintyvät opettajan lisäksi edellisestä esimerkistä tutut Rahim ja Chon, jotka tekevät keskustelutehtävää opettajalta saamiensa kysymysten pohjalta. Esimerkki alkaa tilanteesta, jossa Rahim lukee paperista ääneen kysymystä *haluatko mennä Särkänniemeen*, ja hänellä on vaikeuksia virkkeen viimeisen sanan lukemisessa.

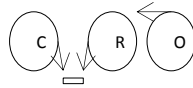
Esimerkki (6): Särkänniemeen

(6a)



02 (.) sär?

03 C: sarkännieme[en



04 R: [sarkänniemi (.) [<sup>1</sup>pitkä naimi (.) [<sup>2</sup>sarkänniemi]

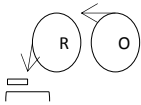
R: [<sup>1</sup>nostaa kädet edessään ilmaan ja

[<sup>2</sup>nytkäyttää kämmeniään]



05 \* (pitkä)

R: \*nytkäyttää kämmeniään



06 O: mm

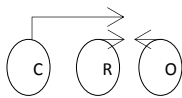


07 R: [<sup>1</sup>sarkännie [<sup>2</sup>meen]

R: [<sup>1</sup>alkaa rytmittää puhettaan oikealla kädellään kuin kapellimestari

O: [<sup>1</sup>nyökyttää päättään R:n rytmityksen tahdissa ja lausuu äänettömästi tavut nie-<sup>2</sup>meen

08 C: [<sup>2</sup>meen]

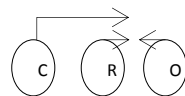


09 O: [<sup>1</sup>joo (.) kyllä (.) Särkän [<sup>2</sup>nie [<sup>3</sup>meen]

O: [<sup>1</sup>Jatkaa nyökyttämistä

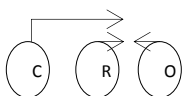
[<sup>2</sup>Nostaa kädet pulpetilta tavulla nie ja

[<sup>3</sup>vie ne erilleen tavulla meen.]



10 R: [<sup>2</sup>(ei::) ]

R: [<sup>2</sup>vie käsiä erilleen toisistaan]



11 O: tosi pitkä joo (.) mikä s-

Esimerkissä kierrätettävät keholliset resurssit esiintyvät Rahimin ja opettajan vuoroissa riveillä 4–5, 7, ja 9–10. Sekä Rahim että opettaja tuottavat eleitä käsillään, minkä lisäksi osapuolet kierrättävät eleiden avulla toistensa toiminnassa esiintyvää rytmiä. Eleisiin ja rytmitykseen nivoutuu puolestaan merkityksiä suhteessa lukemistoiminnan ongelmiin ja niiden korjaamiseen sekä luettavana olleen sanan pituuteen yleensä.

Kierrätettävä ele tulee vuorovaikutukseen Rahimin vuorossa rivillä 4, kun hän kommentoi lukemansa nimen pituutta. Kyseessä on kommentoiva välisekvenssi, joka seuraa Chonin rivillä 3 tekemää lukemistoiminnan toisen korjausta. Rahim sekä sanoo nimen olevan pitkä että mallintaa sanan pituutta nostamalla kädet edessään ilmaan, minkä jälkeen hän vielä toistaa sanan *Särkänniemi* ja nytkäyttää sen pituutta mallintavia käsiään (*särkänniemi (.) pitkä naimi (.) särkänniemi*). Koko tämän ajan Rahimin katse on ollut paperissa ja luettavassa tekstissä, mutta vuoronsa lopuksi rivillä 5 hän nostaa katseensa opettajaan ja toistaa sekä sanan *pitkä* että käsiensä liikkeen. Opettaja on katsonut Rahimia koko vuoron ajan ja reagoi Rahimin toimintaan minimipalautteella *mm*. Rahim tulkitsee opettajan vuoron pyynnöksi jatkaa samasta aiheesta, koska hän tekee niin ja ottaa samalla käyttöön uusia merkityksen rakentamisen resursseja.

On huomattava, että rivillä 4 Rahim tuottaa lukemisessa ongelmia tuottaneesta sanasta perusmuodon eikä taivutettua muotoa sellaisena kuin se oli tekstissä ja sellaisena kuin se esiintyi Chonin korjausvuorossa. Voidaankin olettaa, että Särkänniemi on paikkana Rahimille tuttu ja hän tunnistaa tekstissä mainitun paikan. Ajatusta tukee toisaalla aineistossa esiintyvä keskustelu, jossa Rahim ilmaisee käyneensä Särkänniemessä. Tämä puolestaan vahvistaa käsitystä siitä, että Rahimin kohdalla tilanteessa on kyse puhtaasti lukemistoiminnan ongelmasta, ja riveillä 4–5 hän selittää tai perustelee toisille osapuolille, erityisesti opettajalle, sitä, mikä lukemisen ongelman aiheutti.

Rivillä 7 Rahim tuottaa sanasta korjatun muodon, mikä voidaan jäsentää lukemistoiminnan itsen korjaukseksi ja Chonin tekemän toisen korjauksen hyväksynnäksi. Samalla Rahimin voidaan analysoida edelleen komentoivan sanan pituutta suhteessa lukemistoimintaan. Hän kääntää katseensa takaisin paperiin ja lukee sanan rytmikkäästi tavuja painottaen, minkä lisäksi hän säestää puheensa rytmiä käden liikkeellä. Rahimin edellisen vuoron kontekstissa rytmittämisen voi katsoa korostavan tavujen lukumäärää ja tätä kautta sanan pituutta. Opettajan katse on edelleen Rahimissa, ja hän osoittaa ymmärtävänsä Rahimin multimodaalista toimintaa: opettaja mukautuu Rahimin puheen ja eleen rytmiin nyökyttämällä päätään, minkä lisäksi Rahimin vuoron lopussa hän lausuu äänettömästi mukana luettavan sanan viimeiset tavut *nie-meen*. Myös Chon lausuu ääneen sanan viimeisen tavun yhtä aikaa Rahimin kanssa (rivi 8). Voidaankin ajatella, että Rahimin tavoin myös opettaja ja Chon peilaavat vuorovaikutustilannetta ja fokuksessa olevaa sanaa yhä Rahimin lukemistoiminnan ongelmaan eivätkä sanaan *Särkänniemi* tilanteesta ja lukemistoiminnasta erillisenä huvipuiston nimenä.

Opettajan orientaation tilanteessa relevanttiin lukemistoimintaan vahvistaa hänen vuoronsa rivillä 9. Opettaja aloittaa vuoronsa sanoilla *joo kyllä*, jotka voidaan analysoida vahvistukseksi sille, että Rahim on nyt lukenut sanan oikein. Opettaja sitoo vuoronsa Rahimin edelliseen vuoroon myös kehollisesti. Hän jatkaa päänsä nyökyttämistä samoin kuin Rahimin edellä lukiessa sanaa uudestaan. Lisäksi opettaja toistaa vielä Rahimin lukeman sanan *Särkänniemeen* ja rytmittää puhettaan samoin kuin Rahim edellä. Rytmien lisäksi opettaja kierrättää Rahimin edeltävistä vuoroista tämän käyttämän käsien eleen. Sanan viimeisellä tavulla hän vie kätensä erilleen hahmottaen ilmaan sanan pituutta samoin kuin Rahim teki rivillä 4. Se, että opettaja tuottaa eleen juuri viimeisellä, sanan taivutuksen sisältävällä tavulla, kytkee toiminnan edelleen luettavana olleeseen tekstiin ja Rahimin lukemistoimintaan – ei sanaan *Särkänniemi* huvipuiston nimenä. Multimodaalisella toiminnallaan opettaja osoittaa ymmärtävänsä Rahimin esittämät perustelut ja olevansa asiasta samaa mieltä.

Rahimin ja opettajan välillä vallitseva ymmärrys ei horju, mikä näkyy myös rivillä 10 Rahimin reagoidessa opettajan samanaikaisesti alkavaan eleeseen. Hän kierrättää opettajan sanan pituuteen viittaavan eleen ja vahvistaa toimintaansa myös äänellisesti. Opettaja puolestaan osoittaa Rahimin toiminnan relevantiksi rivillä 11, missä hän vahvistaa sanallisesti olevansa samaa mieltä Rahimin näkemyksestä.

Tässä esimerkissä olen näyttänyt, kuinka kehollisia resursseja kierrättämällä on mahdollista suorittaa samanaikaisesti useita toimintoja, tässä sekä lukemistoiminnan korjausta ja lukemistoiminnan ongelman aiheuttaneen kielenaineuksen ominaisuuksien kommentointia että samanmielisyyden osoittamista. Multimodaalista vuorovaikutusta on tutkittu myös aiemmin tilanteissa, joissa osallistujat suorittavat samanaikaisesti useita toimintoja. Myös tällöin on havaittu, että osallistujat voivat multimodaalisten resurssien avulla osoittaa suuntautuvansa joko vain osaan meneillään olevista toiminnoista tai useisiin samanaikaisesti. (Mondada 2014a: 153.)

Samoin kuin edellisessä esimerkissä, myös tässä osapuolten toiminta on vuorovaikutuksellisesti varsin monitahoista, vaikka käytetyt kielelliset resurssit eivät monipuolisia olekaan. Verbejä osapuolten vapaasti tuottamissa vuoroissa ei esiinny (ainoa verbi löytyy riviltä 1 Rahimin lukemasta kysymyksestä), ja osallistujien puhe koostuu pääasiassa sanoista *Särkänniemi*, *Särkänniemeen* ja *pitkä* sekä muutamista partikkeleista, jotka nekin esiintyvät kielellisesti kyvykkäämmän opettajan vuoroissa. Tämä osoittaa, ettei osallistujien vuorovaikutuksellinen kompetenssi ole yksin kiinni heidän kielellisistä resursseistaan.



### **5.3 Yhteenveto: Vähän sanoja, monipuolista ja ongelmatonta toimintaa**

Tässä alaluvussa olen käsitellyt esimerkkejä, joissa osapuolet kierrättävät kehollisia vuorovaikutusresursseja erimielisyyden ja samanmielisyyden osoittamiseen sekä lukemistoimintaa koskevien ongelmien kommentointiin. Sekventiaalisesti kyse oli tilanteista, joissa osallistujat eleitä kierrättämällä ilmaisevat asennoitumistaan toisen osapuolen toimintaan tai kommentoivat omaan toimintaansa vaikuttavia tekijöitä. Vaikka esimerkeissä ratkaistaan myös tilanteeseen liittyviä ongelmia – neuvotellaan tehtävään vastaukseksi sopivasta verbistä sekä korjataan lukemistoiminnan ongelmia – itse kierrättämisen avulla jäsentyvä vuorovaikutus on osapuolten välillä ongelmatonta.

Huomattavaa esimerkeissä on lisäksi se, että vaikka osallistujien kielellinen toiminta on yksinkertaista, he kykenevät suorittamaan vuorovaikutuksen näkökulmasta varsin monitahoista toimintaa. Jälkimmäisessä esimerkissä osoitin, kuinka osapuolet jopa samanaikaisesti suorittavat lukemistoiminnan korjaamiseen liittyvää toimintaa (itsekorjaus ja korjausten hyväksyminen), perustelevat lukemistoiminnassa esiintyviä ongelmia ja osoittavat ymmärtävänsä esitetyt perustelut. Ensimmäisessä esimerkissä osoitin, kuinka osallistujat samanaikaisesti osoittivat olevansa eri mieltä toisen osapuolen tarjoamista vastausehdotuksista ja esittivät perusteluja omalle mielipiteelleen.

## 6 TULOSTEN YHTEENVETO JA POHDINTA

Tässä tutkimuksessa olen tarkastellut eleiden kierrättämistä aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon oppitunneilla. Tutkimukseni sijoittuu keskustelunanalyttiseen viitekehykseen, ja tutkimusmenetelmänä on multimodaalinen vuorovaikutusanalyysi. Tutkimus tarjoaa uutta tietoa siitä, mitä luku- ja kirjoitustaidon koulutukseen osallistuvat aikuiset maahanmuuttajat tekevät eleiden kierrättämisellä multimodaalisessa vuorovaikutuksessa tilanteissa, joissa puhuttuna kielenä on suomi. Aineistosta käy ilmi, että kierrättäminen on monipuolinen vuorovaikutuksen ja toiminnan tekemisen keino, jota osapuolet käyttävät sekä välisekvensseissä tapahtuvaan ymmärtämisen ongelmien ratkaisuun että mielipiteiden ilmaisuun ja perustelemiseen ja lukemistoiminnan ongelmien kommentointiin. Kun eleiden kierrätystä tarkastellaan sen kautta, miten multimodaalinen vuorovaikutuskokonaisuus jäsentyy ja rakentuu kokonaisuudessaan, huomataan, että osapuolet hyödyntävät monipuolisesti vuorovaikutusympäristön materiaalisia resursseja ja kielellisten resurssien käyttö voi sekä ohjata muihin resursseihin suuntautumista että muovautua sen mukaan, miten muita resursseja käytetään.

Keskustelunanalyysissä ja multimodaalisessa vuorovaikutusanalyysissä käsitellään vain ilmiöitä, jotka tulevat näkyviksi aineistossa. Myös omassa aineistossani on tilanteita, joissa osa läsnä olevista henkilöistä ainoastaan seuraa toisten näkyvää toimintaa. Näiden henkilöiden hiljainen ja eleetön havainnointi jää analyysin ulkopuolelle, eikä pelkkä näkyvä osallistuminen kerro kaikkea luokkahuoneen vuorovaikutuksesta sosiaalisena tilanteena. (Lehtimäki 2012: 216.) Tämä ei kuitenkaan heikennä oman tutkimukseni merkitystä, sillä tarkoitukseni on analysoida sellaisia tilanteita, jossa osapuolet kierrättävät toistensa eleitä, eikä ottaa kantaa esimerkiksi ryhmävuorovaikutukseen. Se, mitä tämän tutkimuksen aineistossa näkyy ja mitä sen pohjalta on mahdollista päätellä, tarjoaa arvokasta tietoa siitä, miten osapuolet käyttävät multimodaalisia vuorovaikutusresursseja aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon oppitunneilla.

Analyysissani olen kuvannut, millaisessa sekventiaalisessa kontekstissa kierrättämistä tapahtuu ja mitä eleitä kierrättämällä tehdään. Lisäksi olen analysoinut, miten kierrätettävät eleet toimivat yhdessä muiden tilanteissa käytettävien vuorovaikutusresurssien kanssa osana multimodaalista vuorovaikutusta. Aineistosta käy ilmi, että osapuolet kierrättävät eleitä ensinnäkin ratkaistessaan oppitunnilta suoritettavien tehtävien ymmärtämiseen liittyviä ongelmia, jotka heidän on ratkaistava ennen kuin itse tehtävän suorittaminen on mahdollista. Olen osoittanut, että näissä tilanteissa kierrätettävän eleen tuo vuorovaikutukseen yleensä ongelman suhteen tietävä osapuoli, ja muut osallistujat poimivat eleen tai sen jonkin piirteen aktiivisesti omaan käyttöönsä. Eleitä kierrättämällä osapuolet sekä korjaavat toistensa vastauksia, täsmäntävät kieltä koskevia ymmärtämisen ongelmia, osoittavat ymmärrystä sekä tuottavat vastauksiin uutta tietoa. Toiseksi olen näyttänyt, että osapuolet kierrättävät eleitä

osoittaessaan samanmielisyyttään ja erimielisyyttään. Näissä tilanteissa osapuolet suorittavat eleitä kierrättämällä samanaikaisesti useita toimintoja, kuten perustelevat mielipidettään ja osoittavat ymmärtävänsä toisen osapuolen mielipiteeseen vaikuttavat syyt. Analyysini mukaan osapuolet kykenevät monitahoiseen, ongelmattomasti etenevään vuorovaikutukseen, vaikka he käyttävät puheessaan vain muutamia sanoja.

Olen lisäksi kuvannut, miten vuorovaikutustilanteissa relevanteiksi nostettavat resurssit vaikuttavat vastavuoroisesti toistensa havaitsemiseen ja tulkintaan. Olen osoittanut, että osallistujien kielellinen toiminta voi sekä ohjata heidän tapaansa suuntautua muihin tilanteessa potentiaalisesti relevantteihin resursseihin että muovautua sen mukaan, mitä muiden tilanteessa relevanttien resurssien ominaisuuksia kulloinkin ymmärretään merkityksellisiksi meneillään olevan vuorovaikutuksen kannalta. Havainnot tukevat tutkimuksen teoriaosiossa esitettyä näkemystä, jonka mukaan multimodaalisessa vuorovaikutuksessa eri resurssit toimivat suhteessa toisiinsa samanaikaisesti. Tällöin ei riitä, että tutkimusaineistoa tarkastellaan vuorottelujäsennyksen valossa yksin sen kautta, mitä edellisestä vuorosta osoitetaan merkitykselliseksi seuraavassa vuorossa. Olen analyysissani näyttänyt, että vuorovaikutus rakentuu eri resurssien yhteispelinä niin, että osapuolten toiminta voi vaikuttaa ymmärryksen ja vuoron rakentumiseen jo sen aikana. Tällöin korostuu osapuolten mahdollisuus havaita ja jäsentää kaikki osallistumiskehikossa kulloinkin relevanteiksi ymmärrettävät resurssit, mikä koskee sekä materiaalisen vuorovaikutusympäristön ja toisten osapuolten visuaalista havaitsemista että osapuolten ymmärrystä käytettävistä kielellisistä resursseista. Kielellisten resurssien osalta keskeistä on ymmärtää, mikä on käytetyn kielen yhteys muihin tilanteessa relevantteihin resursseihin ja mikä on tätä kautta rakentuva merkitys.

Vaikka osallistujien kielellinen toiminta esimerkeissä oli yksinkertaista, he suorittivat eleitä kierrättämällä varsin kompleksista vuorovaikutuksellista toimintaa. Esimerkiksi esimerkissä 5 Chon ja Rahim käyttävät kielellisesti vain yksittäisiä sanoja etsiessään tehtävään vastaukseksi sopivaa verbiä. Puheen ohella he kuitenkin hyödyntävät myös eleitä ja äänenpainoja, ja heidän vuorovaikuksensa on sujuvaa. Eleitä kierrättämällä he onnistuvat häiriöttä paitsi ilmaisemaan näkemyksiään toisen osapuolen ehdotuksista myös perustelemaan mielipiteensä ja ymmärtämään toisen osapuolen perustelut ja toiminnan. Tutkimus vahvistaakin käsitystä siitä, että multimodaalisesti rakentuvassa vuorovaikutuksessa eri resurssit ovat lähtökohtaisesti tasaveroisia eikä pitkälle kehittynyt käytettävän kielen taito ole välttämätön edellytys onnistuneelle vuorovaikutukselle ja yhteisymmärryksen saavuttamiselle: osapuolet ovat aktiivisia toimijoita ja hyödyntävät monipuolisesti kussakin sekventiaalisessa kontekstissa ja vuorovaikutusympäristössä käytettäviksi tarjoutuvia resursseja. Lisäksi olen osoittanut, että multimodaalisessa vuorovaikutuksessa kehollisten ja materiaalisten vuorovaikutusresurssien käyttö voi vaikuttaa osallistujien käyttämiin kielellisiin resursseihin, mikä haastaa pohtimaan kehollisten

resurssien ja materiaalisen ympäristön hyödyntämistä vuorovaikutuksen ja täten myös kielenoppimisen edistämisen välineenä.

Tutkimusta varten nauhoittamani aineisto oli riittävän laadukas tutkimuskysymyksiin vastaamiseen. Vaikka aineistoon jäi joitakin epäselviä kohtia johtuen siitä, että pari- ja ryhmätöissä esiintyi päällekkäistä puhetta, kameroiden asettelu onnistui. Kuvasin luokkatilaa kahdesta eri kuvakulmasta, minkä ansiosta osapuolten visuaalisesti havaittava toiminta tallentui aineistolle riittävän kattavasti, ja usein toisen kameran nauhoitteessa epäselvästi kuuluva puhe oli tallentunut selvemmin toisen kameran nauhalle. Tutkimus osoittaa, että videoitujen aineistojen multimodaalinen vuorovaikutusanalyysi on toimiva menetelmä kakkoskielisen vuorovaikutuksen (ja vuorovaikutuksen ylipäänsä) tutkimiseen etenkin sen vuoksi, että sen avulla voidaan saada yksityiskohtaista tietoa siitä, kuinka multimodaalinen vuorovaikutus rakentuu ja miten osapuolet hyödyntävät yhteistoiminnassaan erilaisia resursseja, kuten kieltä, kehollisuutta ja materiaalista vuorovaikutusympäristöä.

Aineistossa keskeiseksi nousi kierrätettävien eleiden vahva yhteys vuorovaikutusympäristön materiaaliin ominaisuuksiin. Lähdin tutkimuksessani liikkeelle eleiden kierrättämisestä mutta päädyin analyysissä toistuvasti havaitsemaan, kuinka tiiviisti kehollinen toiminta on kytköksissä ympäristön materiaaliin resursseihin. Olen esimerkeissä osoittanut, kuinka materiaallinen ympäristö voidaan kytkeä vuorovaikutukseen joko osoittamalla ympäristön kohteita tai toimimalla muulla tavoin kehollisesti suhteessa tilanteessa relevantteihin materiaaliin resursseihin. Esimerkkejä jälkimmäisestä ovat osapuolten kehollinen toiminta suhteessa tehtävässä piirrettävään kuvaan (jota ei ollut vuorovaikutustilanteessa vielä edes olemassa) sekä toiminta suhteessa luettavana olevaan tekstiin. Tämä on merkittävä huomio vuorovaikutuksen tutkimuksen kannalta yleensä, sillä se tuo näkyväksi sitä, kuinka vahvasti vuorovaikutus ja ihmisen multimodaalinen toiminta ovat kytköksissä ympäristön materiaalisuuteen. Havainto vahvistaa teoriaosiossa esitettyjä näkemyksiä vuorovaikutusympäristöjen materiaalisuudesta ja sen vaikutuksesta ihmisten vuorovaikutukselliseen toimintaan. Lisäksi havainto vahvistaa edelleen käsitystä eri resurssien yhteistoiminnallisuudesta.

Havainnot kehollisuuden ja materiaalisen ympäristön kytköksestä ohjaavat pohtimaan, miten kehollisuus ja ympäristön materiaalisuus erilaisine rakenteineen ja objekteineen tulisi huomioida vuorovaikutuksessa myös kielellisen toiminnan näkökulmasta. Tutkimuksen tulokset herättävät kysymyksen etenkin siitä, mikä on vuorovaikutuksessa kehollisuuden ja ympäristön materiaalisuuden yhtymäpinta ja mitä se tarkoittaa suhteessa kieleen. Missä määrin ja millä tavalla kehollinen toiminta nivoutuu ja sulautuu ympäristön materiaalisuuteen ja tilassa olemiseen, ja mitä se tarkoittaa kielen käyttämisen kannalta? Kysymykset ovat relevantteja, kun otetaan huomioon kielitaitoaan kehittävät maahanmuuttajat suomen puhujina. Tutkimuksessani olen osoittanut, että suomea vielä heikostikin osaavat henkilöt kykenevät onnistuneeseen ja monitahoiseen multimodaaliseen vuorovaikutukseen

heikosta suomen kielen taidostaan huolimatta. Tarvitaan siis yhä lisää tietoa kyseisen kohderyhmän vuorovaikutuskäytänteistä, jotta voidaan ymmärtää paremmin vuorovaikutuksen rakentumista ja kohderyhmän tapaa käyttää eri resursseja. Kun tietoa on enemmän, voidaan sen pohjalta kehittää myös uusia pedagogisia käytänteitä luku- ja kirjoitustaidottomien koulutukseen.

On todettu, että todelliset oppimisen mahdollisuudet syntyvät vuorovaikutuksessa aina tilanteisesti huolellisestikin suunnitelluissa tehtävissä, ja keskeistä on se, miten opiskelijat pystyvät hyödyntämään vuorovaikutustilanteet suhteessa omiin, kulloisiinkin oppimistarpeisiinsa. (Hellermann & Pekarek Doehler 2010: 42). Tämä tukee käsitystä siitä, että multimodaalista vuorovaikutusta paremmin ymmärtämällä myös luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa olisi mahdollista kehittää malleja, joiden avulla voitaisiin parantaa opiskelijoiden valmiuksia hyödyntää oppimisen mahdollisuuksia myös arjen tilanteissa. Sama koskee kotoutumiskoulutusta, etenkin kun otetaan huomioon, että kotoutumiskoulutusta on suositeltu kehitettäväksi entistä työelämälähtöisemmäksi ja suosituksissa on todettu, että opiskelijoiden kohtaamisia kantaväestön kanssa tulisi edistää (Sandberg & Stordell 2016). Mitä enemmän saatavilla on tutkimustietoa kakkoskielisten kohderyhmien toiminnasta arjen vuorovaikutustilanteissa, sitä perustellummin voidaan kehittää myös toimivia pedagogisia toimintamalleja.

Materiaalisen ympäristön yhteys sekä vuorovaikutukseen kokonaisuudessaan että kielelliseen toimintaan ohjaa pohtimaan kielenopetuksen luokkahuonetta materiaalisena ja pedagogisena ympäristönä. Tämän tutkimuksen esimerkissä 1 (vielä jäljellä) kaikilla ryhmän opiskelijoilla on näköyhteys vuorovaikutusresurssiksi nostettavaan kalenteriin, jolla on keskeinen merkitys ymmärtämisen ongelman ratkaisussa. Toisaalta esimerkissä 2 (kuinka monta kerrosta) nähdään, kuinka se, ettei osallistuja havaitse kaikkia toisen osapuolen käyttämiä resursseja, vaikeuttaa yhteisymmärryksen saavuttamista. On tärkeää, että osapuolet kykenevät luokkahuoneessa havaitsemaan toistensa kehollisen toiminnan ja reagoimaan siihen niin, että tulevat itse havaituksi. Kun otetaan huomioon kehollisen toiminnan kytkeytyneisyys materiaaliseen vuorovaikutusympäristöön, visuaalisen havaitsemisen edellytys laajenee koskemaan myös tilassa esillä olevia resursseja. Havaintojen nojalla onkin aiheellista pohtia, miten luokkahuoneiden tilankäyttö järjestetään, mitä luokkahuoneessa pidetään näkyvillä ja mitkä materiaalisen ympäristön ratkaisut voivat kulloinkin olla potentiaalisesti merkityksellistä vuorovaikutuksen ja pedagogiikan näkökulmasta.

Luokkahuoneen materiaalinen järjestäminen liittyy kysymykseen siitä, minkälaisia mahdollisuuksia materiaaliset resurssit tarjoavat toimintakehikkoina ja kuinka ne potentiaalisesti vaikuttavat osapuolten kielelliseen toimintaan. Esimerkissä 3 (milloin on juhannus) tällaisena resurssina toimii visuaalisesti havaittava kalenteri, joka vaikuttaa esimerkiksi opettajan kielelliseen toimintaan. Materiaalisilla resursseilla on vuorovaikutuksessa useita potentiaalisia merkityksiä ja niiden avulla voi-

daan tuoda tilanteisiin myös uutta tietoa. Tämä näkyy esimerkissä 3b esimerkiksi Rahimin vastauksessa sekä opettajan sanoissa *punainen päivä*. Vaikka osapuolet käyttävät kalenterissa näkyvää väriä ainoastaan päivän paikantamisen keinona, liittyy väriin kalenterin toimintakehikossa myös muita potentiaalisia merkityksiä, joita vuorovaikutuksessa on mahdollista käsitellä. Luokkatilassa käytettävien materiaalien resurssien ominaisuuksiin toimintakehikkoina onkin syytä kiinnittää huomiota myös pedagogisessa mielessä.

Toinen luokkahuoneen materiaaliseen ympäristöön liittyvä seikka ovat opetusmateriaalit. Esimerkissä 6 (Särkänniemeen) osoitin, kuinka osapuolet käyttävät erilaisia resursseja, kuten rytmiä ja eleitä, monipuolisesti ja ongelmattomasti suhteessa kirjoitettuun tekstiin ja siitä kommunikointiin. Kirjoitetut, kirjoitettavat ja luettavat tekstit ovat materiaalisia resursseja, joihin on mahdollista suuntautua kehollisesti ja johon on mahdollista ottaa näkökulmia sekä kehollisten että äänenkäyttöisten keinojen avulla. Nämä havainnot herättävät kysymyksen siitä, mikä tai minkälainen on tekstien ja tätä kautta lukemis- ja kirjoittamistoiminnan materiaallinen ja vuorovaikutuksellinen luonne. Voidaanko tekstien materiaalisuutta hyödyntää luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa vuorovaikutuksen ja sen kautta lukemisen, kirjoittamisen ja kielenoppimisen näkökulmasta? Lisäksi mihin tahansa ympäristön resurssiin suuntauduttaessa on hyvä huomata, että kielellisten (ja muiden samanaikaisesti hyödynnettävien) resurssien käyttö ohjaa havaitsemista. Opetustilanteiden kielelliset valinnat eivät siis ole yhdentekeviä, mikä tukee ajatusta siitä, että luokkahuoneen vuorovaikutuksessa käytettävään kieleen tulee kiinnittää pedagogista huomiota myös ja etenkin materiaaliseen ympäristöön viitattaessa.

Tutkimuksessani en ole tarkastellut aineistoa kielenoppimisen näkökulmasta vaan analysoinut aineistossa tapahtuvaa eleiden kierrättämistä osana multimodaalista vuorovaikutusta. Koska luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset maahanmuuttajat ovat kohderyhmä, jolle suomen kieli on paitsi vuorovaikutusresurssi myös oppimisen kohde, ja koska tunnustan tutkimuksessani kielenoppimisen vuorovaikutuksellisen luonteen, haastavat tekemäni havainnot kuitenkin pohtimaan, mikä tutkimuksen anti voi olla jatkotutkimukselle myös kielenoppimisen näkökulmasta. Näihin pohdintoihin antaa aihetta myös tutkimuksen yhteiskunnallinen ajankohtaisuus: luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen kehittämisen tarve sekä se, ettei luku- ja kirjoitustaidottomista sekä heidän kielenoppimiseensa vaikuttavista seikoista toistaiseksi ole juuri saatavilla tutkimustietoa.

Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelmassa todetaan koulutuksen yleisistä tavoitteista seuraavaa: ”[...] koulutuksen tavoitteena on, että opiskelija oppii suomen (tai ruotsin) kielen alkeet sekä luku- ja kirjoitustaidon perusteet. Hänen tulisi kyetä viestimään yksinkertaisissa arkielämän tilanteissa ja saada muita kotoutumisvalmiuksia. Toimiakseen ja selviytyäkseen suomalaisessa yhteiskunnassa opiskelija tarvitsee kielitaidon lisäksi numeerisia taitoja

ja suomalaiseen arkeen liittyvää osaamista sekä tietoa yhteiskunnasta, kulttuurista ja työelämästä.” (OPS 2012: 21) Tavoitteissa siis korostuvat arkielämän tilanteissa sekä suomalaisessa yhteiskunnassa toimiminen. Vaikka opetussuunnitelmassa painotetaan toiminnallisuutta, elämyksellisyyttä ja käytännönläheisyyttä (OPS 2012: 16), on aiheellista pohtia, millä tavalla arjen todelliset vuorovaikutusympäristöt tulisi huomioida itse koulutuksessa.

Luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa opiskelevat henkilöt toimivat päivittäin erilaisissa arjen tilanteissa. He asioivat kaupassa, lääkärissä, apteekissa ja viranomaisten luona, käyttävät julkisia liikennevälineitä, toimivat luonto- ja kaupunkiympäristössä ja hoitavat perheensä ja lastensa asioita päiväkodeissa ja kouluissa. Käytännössä he siis joutuvat toimimaan ja selviämään yhteiskunnassa jo luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen aikana. Tällöin tulisi pohtia, miten koulutusta voitaisiin kehittää niin, että opiskelijat pystyisivät hyötymään kaikesta arjen toimintaympäristöissä viettämästään ajasta sekä suomen kielen taidon että luku- ja kirjoitustaidon kehittymisen näkökulmasta.

Tutkimukseni tulokset tukevat jo aiemmin esitettyä näkemystä, jonka mukaan materiaallinen vuorovaikutusympäristö on keskeisessä roolissa vuorovaikutuksen rakentumisen näkökulmasta. Monissa luku- ja kirjoitustaidon ryhmissä toimitaan jo nyt myös luokkahuoneen ulkopuolella, mutta lisää tutkimusta tarvitaan sen tueksi, *miten* koulutusta voitaisiin toteuttaa niin, että se tarjoaisi opiskelijoille eväitä omaehtoiseen ja aktiiviseen arjessa ja yhteiskunnassa sekä niiden tiloissa ja ympäristöissä oppimiseen. Miten koulutuksessa voisi ohjata opiskelijoita havainnoimaan arjen materiaalisia vuorovaikutusympäristöjä ja hyötymään niistä vuorovaikutuksessa kielellisesti? Tämän tutkimuksen havaintojen nojalla eräs relevantti tutkimusaihe voisi olla sen analysointi, minkälaisia materiaalisia toimintakehikkoja erilaisissa arjen vuorovaikutustilanteissa esiintyy ja mitä kielellisen toiminnan mahdollisuuksia ne tarjoavat. Tämän kautta voisi olla mahdollista kehittää luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen toimintamalleja, jotka tarjoaisivat opiskelijoille valmiuksia tunnistaa ja hyödyntää arjen vuorovaikutustilanteissa materiaalisten resurssien kautta tarjoutuvia kielenoppimisen mahdollisuuksia.

## LÄHTEET

- CANDELA, ANTONIA 1999: Students' power in classroom discourse. – *Linguistics and Education* 10:2 s. 139–163.
- DAY, DENNIS – WAGNER, JOHANNES 2014: Objects as tools for talk. – Maurice Nevile, Pentti Haddington, Trine Heinemann & Mirka Rauniomaa (toim.), *Interacting with objects: Language, materiality, and social activity* s. 101–124. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- DEPPERMAN, ARNULF 2013a: Multimodal interaction from a conversation analytic perspective. – *Journal of Pragmatics* 46 s. 1–7.
- DEPPERMAN, ARNULF 2013b: Turn-design at turn-beginnings: Multimodal resources to deal with tasks of turn-construction in German. – *Journal of Pragmatics* 46 s. 91–121.
- ESKILDSSEN, SØREN WIND – WAGNER, JOHANNES 2013: Recurring and shared gestures in the L2 classroom. Resources for teaching and learning. – *European Journal of Applied Linguistics* 1:1 s. 1–23.
- ESKILDSSEN, SØREN WIND – WAGNER, JOHANNES 2015: Embodied L2 construction learning. – *Language Learning* 65:2 s. 268–297.
- FARACO, MARTINE – KIDA, TSUYOSHI 2008: Gesture and the negotiation of meaning in a second language classroom. – Steen G. McCafferty & Gale Stam (toim.), *Gesture. Second language acquisition and classroom research* s. 280–297. New York: Routledge.
- GOODWIN, CHARLES 2000a: Action and embodiment within situated human interaction. – *Journal of Pragmatics* 32 s. 1489–1522.
- GOODWIN, CHARLES 2000b: Practices of color classification. – *Mind, Culture, and Activity* 7 (1&2) s. 19–36.
- GOODWIN, CHARLES 2003: Pointing as a situated practice. – Sotaro Kita (toim.), *Pointing. Where language, culture, and cognition meet* s. 217–241. New York: Psychology Press.
- GOODWIN, CHARLES 2007: Environmentally coupled gestures. – Susan D. Duncan, Justine Cassell & Elena T. Levy (toim.), *Gesture and the dynamic dimension of language. Essays in honor of David McNeill* s. 195–212. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- GOODWIN, CHARLES 2013: The co-operative, transformative organization of human action and knowledge. – *Journal of Pragmatics* 46 s. 8–23.



- GOODWIN, CHARLES – GOODWIN, MARJORIE HARNESS 1992: Context, activity and participation. – Peter Auer & Aldo Di Luzio (toim.), *The contextualization of language*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- GULLBERG, MARIANNE 1998: *Gesture as communication strategy in second language discourse. A study of learners of French and Swedish*. Travaux de l'institut de linguistique de Lund 35. Lund: Lund University Press.
- GULLBERG, MARIANNE 2006: Some reasons for studying gesture and second language acquisition (Hommage à Adam Kendon). – *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 44:2 s. 103–124.
- GULLBERG, MARIANNE 2011: Multilingual multimodality: communicative difficulties and their solutions in second-language use. – Jürgen Streeck, Charles Goodwin & Curtis LeBaron (toim.), *Embodied interaction. Language and body in the material world* s. 137–151. New York: Cambridge University Press.
- HAAKANA, MARKKU – LAAKSO, MINNA – LINDSTRÖM, JAN 2009: Introduction: comparative dimensions of talk in interaction. – Markku Haakana, Minna Laakso & Jan Lindström (toim.), *Talk in interaction. Comparative dimensions* s. 15–47. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- HAKULINEN, AULI 1997: Johdanto. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 13–17. Tampere: Vastapaino.
- HAZEL, SPENCER – MORTENSEN, KRISTIAN 2014: Embodying the institution – Object manipulation in developing interaction in study counselling meetings. – *Journal of Pragmatics* 65 s. 10–29.
- HEATH, CRISTOPHER – HINDMARSH, JON 2002: Analysing interaction: video, ethnography and situated conduct. – Tim May (toim.), *Qualitative research in action* s. 99–121. Lontoo: Sage.
- HELLERMANN, JOHN – PEKAREK DOEHLER, SIMONA 2010: On the contingent nature of language-learning tasks. – *Classroom Discourse* 1:1 s. 25–45.
- HERITAGE, JOHN 1996 [1984]: *Harold Garfinkel ja etnometodologia [Garfinkel and ethnomethodology]*. – Ilkka Arminen, Outi Paloposki, Anssi Peräkylä, Sanna Vehviläinen ja Soile Veijola (suomentaneet). Helsinki: Gaudeamus.
- HINDMARSH, JON – HEATH, CRISTOPHER 2000: Embodied reference: a study of deixis in workplace interaction. – *Journal of Pragmatics* 32 s. 1855–1878.
- KEEVALLIK, LEELO 2014: Turn organization and bodily-vocal demonstrations. – *Journal of Pragmatics* 65 s. 103–120.
- KENDON, ADAM 2004: *Gesture. Visible action as utterance*. New York: Cambridge University Press.

- KURHILA, SALLA 2000: Keskustelunanalyysin esittelyä ja rajankäyntiä. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kieli, diskurssi & yhteisö* s. 359–378. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- KURHILA, SALLA 2006: *Second language interaction*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- KÄÄNTÄ, LEILA – HADDINGTON, PENTTI 2011: Johdanto multimodaaliseen vuorovaikutukseen. – Pentti Haddington & Leila Kääntä (toim.), *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen vuorovaikutukseen* s. 11–45. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- LEHTIMAJA, INKERI 2012: *Puheen suuntia luokahuoneessa. Oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä -tunnilla*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- LILJA, NIINA 2010: *Ongelmista oppimiseen. Toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä keskustelussa*. Jyväskylä Studies in Humanities 146. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- MAZELAND, HARRIE – ZAMAN-ZADEH, MINNA 2004: The logic of clarification: some observations about word-clarification repairs in Finnish-as-a-lingua-franca interactions. – Rod Gardner & Johannes Wagner (toim.), *Second language conversations* s. 132–156. Lontoo: Continuum.
- MCNEILL, DAVID 1992: *Hand and mind. What gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- MOERMAN, MICHAEL – SACKS, HARVEY 1988: On “understanding” in the analysis of natural conversation. – M. Moerman. *Talking culture. Ethnography and conversation analysis* s. 180–186. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- MONDADA, LORENZA 2007: Multimodal resources for turn-taking: pointing and the emergence of possible next speakers. – *Discourse Studies* 9:2 s. 194–225.
- MONDADA, LORENZA 2011: Understanding as an embodied, situated and sequential achievement in interaction. – *Journal of Pragmatics* 43 s. 542–552.
- MONDADA, LORENZA 2013: Multimodal Interaction. – Cornelia Müller, Alan Cienki, Ellen Fricke, Silva H. Ladewig, David McNeill & Sedinha Tessendorf (toim.), *Body – language – communication. An international handbook on multimodality in human interaction. Volume 1* s. 577–589. Berliini: Mouton De Gruyter.
- MONDADA, LORENZA 2014a: The local constitution of multimodal resources for social interaction. – *Journal of Pragmatics* 65 s. 137–156.

- MONDADA, LORENZA 2014b: Bodies in action. Multimodal analysis of walking and talking. – *Language and Dialogue* 4:3 s. 357–403.
- M-W = *Merriam-Webster online dictionary*: Viitattu 14.10.2015. Saatavissa: <http://www.merriam-webster.com>. Merriam-Webster.
- NEVILE, MAURICE – HADDINGTON, PENTTI – HEINEMANN, TRINE – RAUNIOMAA, MIRKA 2014: On the interactional ecology of objects. – Maurice Nevile, Pentti Haddington, Trine Heinemann & Mirka Rauniomaa (toim.), *Interacting with objects. Language, materiality and social activity* s. 3–26. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- OPH = Opetushallitus 2012: *Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen ope-*  
*tussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- RAEVAARA, LIISA 1997: Vierusparit – esimerkkinä kysymys ja vastaus. – Liisa Tainio (toim.), *Keskusteluanalyysin perusteet* s. 75–92. Tampere: Vastapaino.
- ROSSANO, FEDERICO 2012: *Gaze behaviour in face-to-face interaction*. Max Planck Institute for Psycholinguistics Series. <http://hdl.handle.net/2066/99151/> (29.7.2015).
- RUUSKANEN, LAURA 2007: Suomenoppija vastauspolulla – opetussyklin toteutuminen suomi toisena kielenä -oppitunnilla. – Liisa Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi* s. 90–116. Helsinki: Gaudeamus.
- SANDBERG, TANJA – STORDELL, ELINA 2016: *Vastaanottokeskuksissa toteutettu alkuvaiheen osaamisen tunnistaminen*.
- SAVIJÄRVI, MARJO 2011: *Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen. Keskusteluanalyyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylpypäiväkodin arkitilanteissa*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- SCHEGLOFF, EMANUEL A. 2007: *Sequence organization in interaction. A primer in conversation analysis*. New York: Cambridge University Press.
- SCHEGLOFF, EMANUEL A – KOSHIK, IRENE – JACOBY, SALLY – OLSHER, DAVID 2002: Conversation analysis and applied linguistics. – *Annual Review of Applied Linguistics* 22 s. 3–31.
- SEEDHOUSE, PAUL 2004: *The interactional architecture of the language classroom: a conversation analysis perspective*. Malden: Blackwell Publishing.
- SEEDHOUSE, PAUL 2007: Conversation analysis as research methodology. – Keith Richards & Paul Seedhouse (toim.), *Applying conversation analysis* s. 251–266.

- SEPPÄNEN, EEVA-LEENA 1997a: Vuorovaikutus paperilla. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 18–31. Tampere: Vastapaino.
- SORJONEN, MARJA-LEENA 1997: Korjausjäsenitys. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 111–137. Tampere: Vastapaino.
- STREECK, JÜRGEN – GOODWIN, CHARLES – LeBARON, CURTIS 2011: Embodied interaction in the material world: an introduction. – Jürgen Streeck, Charles Goodwin & Curtile LeBaron (toim.), *Embodied interaction. Language and body in the material world* s. 1–26. New York: Cambridge University Press.
- SVENNEVIG, JAN 2003: Echo answers in native / non-native interaction. – *Pragmatics* 13:2 s. 285–309.
- TAINIO, LIISA 1997: Preferenssijäsenitys. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 93–110. Tampere: Vastapaino.
- TAINIO, LIISA 2007: Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskustelunanalyysin keinoin? – Liisa Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi* s. 15–58. Helsinki: Gaudeamus.
- TAMMELIN-LAINE, TAINA 2014: *Aletaan alusta. Luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset uutta kieltä oppimassa*. Jyväskylä Studies in Humanities 240. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- WAGNER, JOHANNES 2015: Designing for language learning in the wild: creating social infrastructures for second language learning. – Teresa Cadierno & Søren Wind Eskildsen (toim.), *Usage-based perspectives on second language learning* s. 75–101. Berliini: Mouton de Gruyter.
- WAGNER, JOHANNES – GARDNER, ROD 2004: Introduction. – Rod Gardner & Johannes Wagner (toim.), *Second Language Conversations* s. 1–17. Lontoo: Continuum.
- VISK = Auli Hakulinen, Maria Vilkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heinonen ja Irja Alho 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden Seura. Verkkoversio, viitattu 17.1.2016 ja 3.2.2016. Saatavissa: <http://scripta.kotus.fi/visk> URN:ISBN:978-952-5446-35-7.
- YASUI, EIKO 2013: Collaborative idea construction: Repetition of gestures and talk in joint brainstorming. – *Journal of Pragmatics* 46 s. 157–172.










## LIITE 1 Puheen litteroinnissa käytetyt merkit

Litteroinnissa käytetty keskustelunanalyysin merkistö

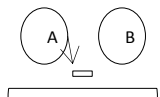
.	laskeva intonaatio
?	nouseva intonaatio
<u>yksi</u>	(alleviivaus) painotus tai sävelkorkeuden nousu muualla kuin sanan lopussa
[	päällekkäispuhunnan tai muun yhtäaikaisen toiminnan, kuten elehtimisen, alku
]	päällekkäispuhunnan tai muun yhtäaikaisen toiminnan, kuten elehtimisen, loppu
(.)	mikrotauko: 0,2 sekuntia tai vähemmän
(2.5)	mikrotaukoa pitempi tauko; pituus on ilmoitettu sekunnin kymmenesosina
=	kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa tauotta
e:i	(kaksoispisteet) äänteen venytys
° °	ympäristöä vaimeampaa puhetta
j(h)uu	suluissa oleva h sanan sisällä kuvaa nauraen lausuttua sanaa
mi-	(tavuviiva) sana jää kesken
(on)	suluissa oleva jakso kuuluu epäselvästi tai siitä ei saa lainkaan selvää

## LIITE 2 Eleiden litteroinnissa käytetyt merkit

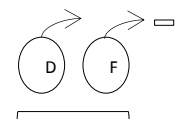
### Eleiden, kehollisen toiminnan ja materiaaalisten resurssien litteroinnissa käytetyt symbolit

	Soikiolla ja sen sisällä olevalla kirjaimella merkitään litteraatissa esiintyvää henkilöä.
	Suoralla nuolella merkitään katseen suuntaa toiseen henkilöön, pöydällä olevaan kohteeseen tai henkilön omiin käsiin.
	Kaarevalla nuolella merkitään katseen suuntaa kauempana sijaitsevaan kohteeseen.
	Kulmanuolella merkitään katseen suuntaa tapauksissa, jossa litteraatissa katsojan ja kohteen välissä on jokin toinen henkilö.
	Laatikolla merkitään kohdetta.
	Pienellä soikiolla merkitään henkilön omia käsiä.
	Hakamerkillä merkitään toiminnan kestoa.
	Nuolella merkitään toiminnan tapahtumahetkeä.
	Tähdellä merkitään toiminnan tapahtumahetkeä.

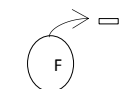
### Esimerkkejä symbolien käytöstä



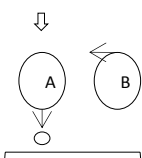
A ja B katsovat samaa pöydällä olevaa objektia merkityssä kohdassa.



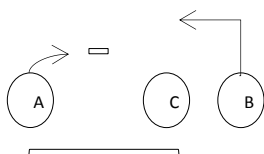
D ja F katsovat kauempana olevaa objektia merkityssä kohdassa.



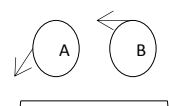
F kääntää katseensa kauempana olevaan objektiin merkityllä hetkellä.



A katsoo omia käsiään ja henkilö B katsoo A:ta merkityssä kohdassa.



A katsoo kauempana olevaa objektia ja B katsoo A:ta merkityssä kohdassa. C:n katseen suunnasta ei ole varmuutta.



A katsoo sivuun ja B katsoo A:ta.